الجامعة الأردنية

نمــوذج تفــويض

أنا ميساء بخيت محمد أبو بكر ، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نســخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ١٩/ ٥/ ٢٠١٠

الجامعة الأردنيـــة
كلية الدراسات العليا

نموذج رقم (١٨)
اقرار والتزام بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها
وتعليماتها لطلبة الماجستير والدكتوراة

أنا الطالب: ميساء يحيى محمد أبو بكر الرقم الجامعي: 9060355

التخصص: إدارة تربوية الكلية: العلوم التربوية

عنوان الرسالة / الاطروحة

تطوير معايير إعتماد أكاديمي للجامعات الفلسطينية الخاصة

أعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد رسائل الماجستير والدكتوراة عندما قمت شخصيا" باعداد رسالتي / اطروحتي ، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأطاريح العلمية. كما أنني أعلن بأن رسالتي /اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل أو أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: .... التاريخ: ١٩ / ٥ / ٢٠١٠

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالــة
التوقيع...... التاريخ.....٢٠١٠/٥/

تطوير معايير اعتماد أكاديمي للجامعات الفلسطينية

إعداد

ميساء نجيب محمد أبو بكر

المشرف

الأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

أيار، 2010

ب

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة "**تطوير معايير اعتماد أكــاديمي للجامعــات الفلــسطينية الخاصة**"، وأجيزت بتاريخ ١٢ / ٥ /٢٠١٠م.

<u>أعضاء لجنة المناقشة</u>	<u>التوقيــــع</u>
الأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش، مشرفا	....
أستاذ، الادارة التربوية	
الاستاذ الدكتور ابراهيم عبدالله ناصر، عضوا	....
أستاذ، اصول التربية	
الدكتور حسن احمد الطعاني، عضوا	....
أستاذ مشارك –الإدارة التربوية	
الأستاذ الدكتور احمد بطاح، عضوا	....
أستاذ الإدارة التربوية، جامعة مؤتة	

الإهـــداء

إلى وطن الشموخ .. فلسطين

إلى من خفضت لهما جناح الذل من الرحمة

إلى مصدر طاقتي وإلهامي

زوجي الغالي ... ورفيق دربي

عبدالله..

الباحثة

ميساء نجيب أبو بكر

الشكر والتقدير

" وأما بنعمة ربك فحدث "

بحمد الله وفضله رأت هذه الدراسة النور..

فشكراً لله ثم شكراً لبلادي الثاني الأردن الحبيب الذي احتضنني طيلة فترة دراستي، وشكراً لجامعتي العريقة الجامعة الأردنية التي نهلت منها أحدث العلوم التربوية على أيدي علماء أكفياء أوفياء على رأسهم أستاذي الكريم، الأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش، الذي تفضل أيضا بالإشراف على هذه الأطروحة طيلة مدة إعدادها وكان لتوجيهه جميل الأثر في إتمامها.

كما أشكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور ابراهيم عبدالله ناصر والأستاذ الدكتور حسن أحمد الطعاني والأستاذ الدكتور أحمد بطاح

على تفضلهم بقبول المناقشة، فلهم مني جزيل الشكر وعظيم الامتنان.

والشكر موصول لأعضاء لجنة محكمين أداة الدراسة، ولكل من أسهم في تسهيل مهمة بحثي.

الباحثة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

تطوير معايير اعتماد أكاديمي للجامعات الفلسطينية

إعداد

ميساء نجيب محمد أبو بكر

المشرف

الأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير معايير اعتماد أكاديمي للجامعات الفلسطينية. ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد مرت بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: تحديد الهدف من المعايير

يتمثل الهدف من هذه المعايير في تطوير نظم مترابطة على مستوى مؤسسات التعليم العالي والبرامج الأكاديمية في دولة فلسطين، وعندما يتم تطبيقها كاملة، فإنها ستوفر أدوات ضمان الجودة، وعلى نحوٍ منتظم معلومات تقويمية حديثة تخدم الاهتمامات الداخلية والخارجية للمؤسسات التعليمية على حد سواء، إلى جانب هذا فإن إطار العمل للمراجعة الاستراتيجية الدورية بوساطة تلك المؤسسات، سوف يوفر لها وسيلة للحصول على رؤية عريضة واستراتيجية لاتجاهها، وتأثير ذلك في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية. وسوف تأخذ مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية منظور التخطيط متوسط المدى وبعيد المدى، ولا يقصد بتلك الإرشادات والنماذج مجتمعة أن تملي على المؤسسات ما هو مطلوب، أو أن تكون مفروضة عليها؛ إذ تسعى المعايير المقترحة للتطوير بالمشاركة أو الاعتماد إلى أن تتوافق المؤسسات جميعها معه.

المرحلة الثانية، وهي تحديد المبادئ التي اعتمد عليها لبناء المعايير، وهي كما يأتي:1- التطوير بالمشاركة 2- المعايير الأكاديمية 3-جودة فرص التعليم 4-دعم الطلاب 5- تقييم الطلبة 6-التقييم الذاتي.

أما المرحلة الثالثة، فهي تصميم جدول مواصفات المعايير المقترحة ومتغيراتها، التي تتضمن المجالات المختلفة التي أجمع عليها المحكّمون .

المرحلة الرابعة: بناء جدول المعايير المقترحة، وتم ذلك بعد مسح الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث. ولغرض التحقق من أهمية المتغيرات، فقد تم اعتماد آراء أفراد العينة حول تحديد درجة أهمية المعايير المقترحة.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وجميع أعضاء هيئات التدريس الأكاديميين والإداريين في الإدارات العليا في الجامعات الفلسطينية، والبالغ عددهم (2711) فرداً، منهم (73) موظفاً في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، و(2638) عضو هيئة تدريس أكاديمي وإداري في الإدارات العليا في الجامعات الفلسطينية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2008- 2009). تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

وقد تم بناء أداة الدراسة استبانة معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية، تضمنت تسعة مجالات، هي: رسالة الجامعة وأهدافها، والإدارة وضمان الجودة، والبرامج التعليمية والتعلمية، والهيئة التدريسية، والخدمات الطلابية، ومصادر التعليم والتعلم، وخدمة

المجتمع، والإدارة المالية والمرافق، والبحث العلمي. وقد تم اشتقاق أهم بنود المعايير وفقا لما أجمعت عليه آراء أفراد العينة .

الخطوة الخامسة: اختبار صدق المعايير المقترحة عن طريق عرضها على مجموعة محكمين، ثم استخراج الصدق العاملي عن طريق استخدام التحليل العاملي.

الخطوة السادسة: استخراج المعايير المقترحة بصيغتها النهائية؛ لإتاحتها لصاحبي القرار؛ كي يطبقوها في المجالات ذات الاختصاص في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين.

وبناء على النتائج المستخلصة من هذه الدراسة، فقد كانت أهم التوصيات ما يأتي: توفير الخدمات الطلابية، واستناد رسالة المجتمع إلى حاجات المجتمع من أجل تحقيق التميز الأكاديمي، والتقيد بمواصفات الجودة العالمية، وتطوير برامج تعليمية حسب أسس أكاديمية متطورة، وتعيين أعضاء الهيئة التدريسية حسب المعايير المهنية، واستيفاء بناء البنى التحتية للوفاء برسالة الجامعة، وإنشاء مركز يتولى مهمة الربط ما بين النشاط الأكاديمي داخل الجامعات الفلسطينية والمجتمع والمؤسسات المجتمعية الأخرى .

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

ينال التعليم الأولوية القصوى في اهتمامات الشعوب كافة هذه الأيام. ويُعد القطاع الأوسع من حيث عدد المنتسبين إليه في مختلف دول العالم. ولعلّ مكانة التعليم الاستراتيجية تنبع من كونه الركيزة الأساسية للتنمية الشاملة بصفة عامة, والتنمية البشرية على وجه الخصوص. فبالتعليم وحده يمكن أن تنهض الأمم وترتقي بمختلف أوجه حياتها، وتلبي متطلباتها كلها وطموحاتها جميعها. فالدول المتقدمة ما زالت تسعى إلى المحافظة على مكانتها في الصدارة الاقتصادية والعسكرية والسياسية وتميزها في المنافسة العالمية الحثيثة، ولا تجد أفضل من الاستثمار في قطاع التعليم لتحقيق أمانيها. والدول النامية تسعى حثيثة إلى اللحاق بركب التطور والرقي والحضارة المتقدمة، وتتخذ من التعليم وسيلة لتحقيق هذه الطموحات. كما أدركت شعوب الأرض كافة أن التعليم حق طبيعي من حقوق الإنسان، وغاية مجتمعية وفردية في ذاته، كونه يتيح للناس ممارسة حياتهم، وأدوارهم الإنسانية المختلفة على نحو طبيعي.

وهذا ما دفع مختلف الأمم والشعوب إلى السعي المستمر نحو تطوير مؤسساتها التعليمية، واضعة نصب أعينها حاجات الحاضر وتطلعات المستقبل، مسترشدة لذلك بالمواصفات الدولية للجودة (الآيزو، 900) في مجال التربية والتعليم (البكر،2001). وعلى اعتبار أن الجامعات ومعاهد التعليم العالي بنوعيها (الحكومية والخاصة) هي الركيزة الأساسية لإعداد الأجيال وتهيئتها, فإنها أصبحت مطمحاً للشعوب الناهضة لتحقيق أمانيها (Norman, 1978).

لذلك يحتل قطاع التعليم العالي أهمية بالغة في المجتمع، فالجامعات والمعاهد التعليمية هي التي تسهم على نحو كبير في بناء وتحديث وتنمية وتطوير حياة الأفراد الشخصية والمهنية، وهي التي تثري وتقوي النسيج الثقافي والمعرفي والاقتصادي للمجتمع والدولة، بل وتسهم في تطور الإنسانية. وكما يشير رودز(Rhodes, 2001) " إلى أن التعليم العالي يشكّل المفاهيم العامة ويرسم الذوق العام ويسهم في نماء ورفاهية المجتمع من خلال تدريبه، وتأهيله للأجيال المتعاقبة من المهندسين، والفنانين، والمؤلفين، ورجال الأعمال، والمزارعين، والمحامين، والأطباء، والشعراء، والعلماء، والعاملين الاجتماعيين، والفاعلين السياسيين، والآباء المربين، والتربويين، والمصلحين وغيرهم؛ إذ يقومون بتشكيل هُوية المجتمع في أثناء دراستهم وحال تخرجهم من الجامعات".

ومن هذا المنطلق يعتقد بعض الباحثين أن على الجامعات والمعاهد إدراك أن التعليم فيها له الأولوية، وهو الواجهة الأمامية للمجتمع، وأن عليها أن تعمل على تقديم المعرفة لطلبتها، وحفزهم على إنتاجها، ومشاركتها في ما بينهم، وتعمل ما أمكن أكاديميا لحفز الإبداعات الأكاديمية، والاختراعات العلمية ، والمكتشفات النظرية والتطبيقية، التي من شأنها ضمان الحد المقبول من الأمان الاقتصادي والتقدم الذي يواكب روح العصر (Lawrence, 2006, P. 2). لهذا يلاحظ الكثير من الباحثين المهتمين في الشأن الأكاديمي للتعليم العالي أن هذا القطاع يقع تحت مراقبة ومسائلة جهات من خارج الجامعات، التي عادة ما تركز في رقابتها على مسائل، مثل: القيمة الأكاديمية، والجودة، والتكلفة، والمسؤولية، وملاءمة عمل المؤسسة، وإنتاجية الهيئة التدريسية والأكاديمية فيها(Burke and Serban, 1997; Ewell, 1994; Massy, 2003; Ruben, 2005a; Weinstein, 1993; Wilson, 2001; Wingspread Group on Higher Education,1993). ولعل ما ينجم عن ذلك من مخاوف هو الذي يؤدي إلى

مراجعة ممارسات مؤسسات التعليم العالي الأكاديمية على نحو أكثر حزمـا ، وإعـادة اختبـار القضايا الأساسية على نحو أكثر دقة خاصة ما تعلق منها بأهداف ورؤى تلك الجامعات والمعاهد وقطاع التعليم العـالي (Frank, 2001; Gardiner, 1994; Newman and Couturier, 2001).

من هنا، جاءت عملية وضع وتطوير معايير الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة مثلا لتستغرق سنوات، لا تقل عن ثلاث، وقد تصل إلى عشر، ولكنها عادة ما يُعاد صياغتها وفـق مستجدات التعلـيم العـالي (Council for Higher Education Accreditation, 2000; Eaton, 2005). وغالبا ما تتضمن هذه العملية خطوات تشمل تقويما ذاتيا من قبل الجامعة، أو البرنامج الأكاديمي، ومراجعة الزميل من الجامعات النظيرة، وإصدار أحكام أو قرارات من قبل الجهة المختصة إما بالاعتماد أو الاعتماد بشـروط أو عـدم الاعتمـاد للجامعـة أو البرنـامج (Council for Higher Education Accreditation, 2000).

ويـرى بعـض المتخصصـين (Schray, 2006; Spellings, 2000a, Spellings, 2000b) أنه يمكن لعملية تطوير معايير الاعتماد الأكاديمي أن تكون مفيدة لـو كانـت أكثـر شفافية ومعيارية. إلا أن آخرين مثل إيتون ولجنة الولايات المتوسطة للتعليم العالي (Eaton, 2006; Middle States Commission on Higher Education, 2006) يعتبـرون أن هيئات الاعتماد الإقليمية والمهنية وغيرها تمتلك قوة دافعة لتعزيز ممارسات التقويم والتخطـيط والتطوير المستمر من خلال المعايير والمحكات والإرشادات التي تضعها.

وتَعُد الهيئة الغربية لاعتماد المعاهد والجامعات في الولايات المتحدة أن الغرض الأساسي من الاعتماد الأكاديمي هو تعزيز ثقافة داخل المعاهد تقوم على الدليل، وعلى تطوير مؤشـرات

الأداء والبيانات التي يتم جمعها بانتظام بهدف الإسهام في صناعة القرار المؤسسي والتخطـيط والتطوير المؤسسي (Western Association of Schools and Colleges, 2004). كمـا يعتقد بعضهم أن معايير الاعتماد الأكاديمية الثابتة والممارسات الملحقة تسعى إلى التركيز على عمليات القياس والنواتج على نحوٍ أكبر مما كان عليه الوضع سابقا، وتسـعى نحـو المقاصـد والمدخلات على نحوٍ أقل من ذي قبل. وهنا تركز هذه النقلة النوعية في تطوير معايير الاعتماد الأكاديمي على الخبرات المدركة للطلبة كأهداف مؤسسية مميزة، وعلـى التراكيـب التعليميـة وخبرات وخطط الهيئة التدريسية (Ruben,2005) . ويعتقد بعضهم الآخر أن عمليات التقـويم الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي قد انتشرت لتشمل قطاعات أخـرى فـي المجتمـع، مثـل: الأعمال، والصحة، والحكومة (Brancato, 1995; Kaplan and Norton, 2001; Ruben, 2004).

ومن المعلوم تقليديا أن تطوير معايير الاعتماد الأكاديمي كان يستهدف مجتمـع التعلـيم العالي ذاته، لذلك عززت هذه العملية الاختبار الذاتي المؤسسي والأدائـي، ودعمـت أسـاليب مراجعة النظراء، مما دفع إلى الاستخدام نتائج هذا الأسلوب التقليدي كـدليل للتنقـيح والتطـوير الذاتي داخل الجامعات المعنية. ومع تنامي المخاوف حول المسؤولية والقيمة والجـودة أصـبح الاعتماد الأكاديمي قادرا على أن يمثّل صمام الأمان في مواجهة المكونات الخارجية التي عـادة ما تكون هيئات حكوميةً (Eaton, 2005).

وكما هو معلوم، فإن العديد من بلدان العالم قد نزعت إلى التحول من سلطة الدولة إلـى السوق الحر في سياساتها العامة. ولا تُعد الضفة الغربية استثناء لموجة التحول هذه، خاصة وأن بسط السلطة الفلسطينية إدارتها على مؤسسات العليم العالي وغيره من القطاعات الحيوية جـاء

مرافقا لهذه الموجة، مما رفع من حدة النقاش حول أفضل نماذج المسؤولية العامة فعاليـة فـي تأكيد الاهتمـام العـام (Kettl, 1997; Honadle and Howitt,1986; McDonnell and Elmore,1987; Grindle, 1997b).

وفي هذا الإطار، نجد أن هناك من يؤيد سلطة مطلقة على نوعية التعلـيم العـالي فـي القطاعين العام والخاص، بحيث يتم اعتماد هذه المؤسسات بعد تقديم الدعم المالي وفـق الأداء، والتعاقد معها وفق نماذج تقريرية مؤسسـية (Horn,1995;GormleyandWeimer,1999). ويرى آخرون (Grindle, 1997) ضرورة وجود حالة توفيقية للمسؤولية عن معاهد التعلـيم العالي، بحيث تحفظ الدعم المالي وسبل الاعتماد الأكاديمي لتلك المعاهد، مـع إتاحـة الحريـة والاستقلالية الإدارية للجامعات، حتى تتمكن من ضبط معاييرهـا الأكاديميـة وفـق الحقـائق التنافسية. لذلك يرى جرايندل (Grindle, 1997) أن تعزيز الأداء العام للتعليم العالي إنما يتم من خلال تطوير معايير اعتماد مؤسساته ومن خلال التدخّل في بناء قدراتها. وهذا مـن شـأنه خلق أسلوب ناجع وحاسم في الإدارة والتغيير من سيطرة الدولة إلى التنافس الحر في السوق.

وهكذا، فإن التوسع الكبير في قطاع التعليم العالي في الدول العربية، الذي أجريت حولـه دراسات مكثفة خاصة ما يتعلق بالمسؤولية والاعتمادية لمؤسساته، ما أثار مخاوف عامـة مـن مدى امتلاك هذه الجامعات العامة والخاصة لوسائل وأساليب أكاديمية فاعلـة لضـمان جـودة برامجها الأكاديمية، ومدى تميز درجاتها العلمية، كما أشارت إليه هيئة ضمان جـودة التعلـيم العالي فـي بريطانيـا(Quality Assurance Agency for Higher Education in UK, 1998).

وترى هذه الهيئة أن امتلاك الجامعات آليات داخليةً ضروري جـدا لضـمان الجـودة الأكاديمية التي تقدمها. إلا أن معايير الاعتماد والتدقيق الخارجي ضرورة أيضا لتأكيد مسؤولية الجامعات وتعزيز إسهامها في تحسن الجودة الأكاديمية (QAAHE, 1998, PP. 6-7). ولعلّ نقص خصائص الاعتماد الأكاديمي الطوعي المعمول به في التعليم العالي الأمريكي، قد شـجع بعض بلدان العالم على خوض التجربة من خلال تطوير نماذج اعتماد أكاديمية جديدة صـممت لزيادة نوعية تعليم وتعلم الطلبة الجـامعيين (Brennan, DeVries and Williams, 1997; Scheele, Maassen, and Westerheijden, 1998).

ويُعد التعليم العالي في القطاع الخاص جديدا - نوعا ما- ليس فقط في الدول النامية إنما أيضا في تلك المتطورة (Martin, 2007). وقد جاءت عملية إنشاء الجامعات الخاصـة فـي كثير من بلدان العالم تلبية لحاجة متزايدة فرضتها الأعداد الكبيرة من الطلبة التي لا تتسع قدرات القطاع العام على استيعابها في الجامعات الحكومية؛ وذلك لأسباب مالية وإدارية. كما يعتقـد أن إنشاءها جاء تلبية لحاجة اجتماعية واقتصادية استثمارية. لذلك قامت العديد من الـدول بتبنـي تشريعات من شأنها إتاحة المجال للقطاع الخاص بالاستثمار في التعليم العالي. ولكـن مـارتن (Martin, 2007) يعتقد أن نسبة العائد من التعليم الخاص فردية أكثر منها اجتماعية. كما يُشار في هذا الصدد إلى أن الطلبة العاملين أصبحوا فئة كبيرة ومستهدفين من قبل الجامعات الحكومية والخاصة، باعتبار هذين القطاعين قد أصبحا سوقا وطنيا ودوليا.

ولما كانت هذه الدراسة تتناول معايير الاعتماد الأكاديمي للجامعات الخاصة الفلسـطينية، فإننا نجد أنه من الضروري الوقوف على خلفية التعليم العالي الخاص والسياق الذي نشأت فيـه،

(ربيع، 2000)، وقد وجدت تلبية لحاجات اجتماعية واقتصادية وعلمية وإنسانية وتماشـيا مـع ظاهرة الانفجار السكاني التي بدأت تتفاقم في الوطن العربي كما في العالم كله على نحوٍ عام.

وفي الواقع الفلسطيني، فإن شعبان يرى أن الاحتلال قد شـكل معيقـا بنيويـا للعمليـة التعليمية، وأسهم في إعاقة قيام نظام تعليمي يفي بمتطلبات وطموحات المجتمع الفلسطيني بهدف محاربة المفاهيم الوطنية والإنسانية التي سعى المجتمع إلى تعزيزها منهجيا في أجياله المتعاقبة. من هنا، نجد أن التعليم في فلسطين يحمل خصوصية تتمثل في وقوعه ضحية احتلال قاهر فـي ظلّ فقر بالموارد الطبيعية، مما جعل رأس المال الاجتماعي لديه يكاد ينحصـر فـي المـوارد البشرية. وقد تنبه القائمون على التعليم إلى أن جوهر بقائه واستمراره يكمن في تنميـة هُويتـه الثقافية والحضارية وتعزيزها لدى أبنائه (شعبان، 2000، ص155). وكان من أهم طموحـات وأهداف التعليم العالي إنشاء مؤسسات جامعية خاصة تقوم على أساس من التكامـل والشـراكة الحقيقية في عملية بناء مجتمع المعرفة، وتطوير وتنميـة المجتمـع الفلسـطيني علـى وجـه الخصوص.

ورغم الجهود المبذولة لتحقيق هذه الأهداف، إلا أنه ظهرت نظرة تشاؤمية لهذه الجامعات في المجتمع تنطلق من التشكيك في أسباب وجودها والإقبال الحثيث على إنشائها, بسبب ملاحظة تنافس المستثمرين في الخارج على إنشاء مشاريع ربحية في مجال التعلـيم الخـاص، هـدفها الظاهري العمل على تنمية مشاريع تنموية تنهض بالمجتمع الفلسطيني وتعيد بنـاء مـا خلفـه الاحتلال من هدم للبنية التحتية وترسيخ سياسة التجهيل. لكن تبقى هذه الشكوك في التعليم العالي الخاص الفلسطيني وفي دوره محل تساؤل في ظل غياب الرؤية الحقيقية للحاجـات والأهـداف الأساسية لمثل تلك المؤسسات. ومن هنا برزت الحاجة إلى تطوير معـايير أكاديميـة لاعتمـاد

الجامعات الخاصة الفلسطينية، تهدف إلى رفع مستوى الثقة بينها وبين المجتمع المحلي من جهة، وتعزز مقاييس الجودة الأكاديمية من جهة أخرى.

بدأت مناقشة فكرة استحداث نظام مهني لضمان وتحسين الجودة والنوعيـة علـى نحـو مركّز منذ 1997 في إطار "الخطة الخمسية لترشيد التعليم العالي في فلسطين"، التـي أعـدتها آنذاك وزارة التعليم العالي. وترسخت الفكرة بعد سنتين في تقرير فريق العمل حول "التوجهـات المستقبلية للتعليم العالي الفلسطيني"، ومن ثَم في مسودة "استراتيجية التعليم العالي في فلسـطين" (2001). وأكد هذا التوجه قرار وزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، فـي المؤتمر الثامن في القاهرة (25-2001/12/27) الذي حثّ الدول العربية على إنشـاء هيئـات وطنية شبه مستقلة لضمان الجودة وتحسين الأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي.

وتجسيدا لهذه المسيرة من التفكير الجدي، وتجاوبا مع الحاجة الملحـة لتحسـين التعلـيم العالي في فلسطين وتطويره، فقد تم تأسيس الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية كهيئة شبه مستقلة في إطار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في 2002/1/27؛ حيث كان الهدف العـام من وجودها هو تحسين نوعية التعليم العالي الفلسطيني وترشـيده ليتجـاوب مـع الأولويـات الاستراتيجية الوطنية، وضبط الجودة والنوعية من خلال منهجية وتعليمات واضـحة لاعتمـاد البرامج الجديدة وللتقييم المستمر للبرامج القائمة؛ حيث إن المتبع حاليـا فـي الهيئـة الوطنيـة للاعتماد والجودة النوعية لمؤسسات التعليم العالي الفلسطيني هي معايير اعتمـاد منبثقـة مـن معايير الاعتماد الأردنية، (الخطيب، نعمان، 2006).

هذا وكان الأجدر بهذه الهيئة الأخذ بنظر الاعتبار خصوصية اختلاف البيئـة التعليميـة الفلسطينية عنها في الأردن، إضافة إلى أنه غاب عن هذه الهيئة وضع معايير خاصة لمواجهـة

الظروف التي تتعرض لها البيئة الفلسطينية باستمرار من تحولات في مجالها التعليمي المتـأثر بالتغيرات السياسية العديدة؛ حيث العدوان والاجتياح والحصار المشدد, وفصل المناطق، وإغلاق الجامعات، وتعطيل الدوام مُددا طويلة، وإتلاف العديد من التجهيزات وتدميرها ، وانتهاء بمنعها من تدريس برامج علمية فنية(Ruben,2004).

مما سبق، يتبين ضرورة تأكيد عدد من الجوانب المهمة في عملية تطوير معايير الاعتماد الأكاديمي للجامعات الخاصة في الضفة الغربية، وعدد من المبادئ القيمية في تحسين وتطـوير أداء الجامعات. فأهداف وسياسات الجامعات الخاصة يجب أن تكون نقطة الارتكـاز ومنطلـق الالتزام الذي يحدد الرسالة العامة للجامعة ، ويوضح رؤيتها المستقبلية ، ويجعل مـن أهـدافها الثابتة تخصيص موارد للتعليم المستمر والدراسات العملية .

مما تقدم، يتضح مدى أهمية التأكيد في التنظيم الإداري للجامعة، وخاصة الإدارة العليـا على الجودة الأكاديمية فيه؛ وذلك لدورهم المؤثر في تهيئة الكفـاءات لـديها لعمليـة التغييـر والتطوير ولمساعدتهم على إدراك مسؤولياتهم الأكاديمية ، وإعادة بناء النظام التدريبي بصـورة دورية بما يتلاءم مع التغيرات خاصة، فضلاً عن أن هذا التنظيم الإداري هو المسؤول عن إزالة الحواجز والعوائق التنظيمية بين الإدارة والهيئة الأكاديمية من خلال الإدارة التشـاركية؛ حيـث يشارك الأكاديميون في صناعة القرار في ظل قيادة أخلاقية تتسم بالديمقراطية والبعد عن سياسة التخويف، وتقيم نظام الحوافز لرفع الروح المعنوية، والحث على تحسـين قـدراتهم الإنتاجيـة ومستوى أدائهم، مما يتيح بناء الجودة الأكاديمية في إطارها الإنساني، وفى مُناخ تتكامـل فيـه الأنظمة الاجتماعية التعاونية مع قيادة أخلاقية واعية.

كما يجب أن تأخذ المعايير الأكاديمية بنظر الاعتبار التدريب والتعليم المستمر، وذلك من خلال برامج تدريبية تحث الهيئات الأكاديمية والطلبة على الإبداع والابتكار، وتساعدهم على امتلاك المهارات المحددة اللازمة، والتدريب على العمل كفريق، وتعزز مهارات الاتصال في ما بينهم. ومن المهم أيضا التأكد معياريا من تكريس الجامعة لنظم المعلومات في عملها، ومعرفة العاملين جميعهم بمسؤولياتهم وأدوارهم في تحقيق الجودة، وذلك في إطار قاعدة متكاملة من البيانات والمعلومات عن النظام والأنظمة المؤثرة فيه. ويجب أن تركز المعايير الأكاديمية على ضرورة استخدام الجامعات الخاصة للطرق العلمية في التحليل وأهمية معرفة الإدارة والعاملين بأساليب البحث العلمي والتربوي المهم في رسالتها.

هذا وينبغي ضرورة مراجعة معايير الاعتماد الأكاديمي للجامعات على نحو دوري وثابت حتى تصبح ملائمة للمتطلبات المستجدة في ظل مراعاة التكلفة وحاجات الطلبة والمجتمع. وحتى يمكن التأكد من تطبيق أمثل للمعايير، فإنه لا بد من استخدام نظم الرقابة على الجودة الأكاديمية التي تقدمها الجامعات الفلسطينية الخاصة، بحيث تعتمد على الأساليب الإحصائية البسيطة التي تسهل التشخيص الدقيق للأسباب الجوهرية للمشكلات ومن ثَم حلّها. والأهم في المعايير أن تراعي أهمية الجودة على حساب الكمية في التعليم العالي. ويمكن الاسترشاد لذلك بضرورة تحقيق احتياجات الطلبة أكاديميا حاضرا ومستقبلا (ربيع،2000).

أما عملية تقويم النتائج وتحليلها في ظل معايير أكاديمية، فلا بد أن تستند على مبدأ الوقاية بدلا من التفتيش؛ وذلك لمنع الخلل قبل حدوثه، مما يعني أن التحسين في الجودة يتم من خلال التحسينات المستمرة في العمليات. كما يجب ألا يغيب عن البال أيضا لدى وضع وتطوير معايير أكاديمية للتعليم الجامعي الخاص ضرورة وضع الخطط المستقبلية طويلة المدى تقوم

على احتياجات العملاء الحاضرة والمستقبلية، مما يتطلب دراسات استشرافية لاحتياجات الأسواق المستقبلية دعما للقدرة التنافسية للمنظمة.

وباختصار، يمكن القول إن قطاع التعليم العالي الفلسطيني في أمس الحاجة إلى معايير أكاديمية عصرية يمكن أن تسهم في تنمية الواقع التعليمي العالي في فلسطين. لذا، تسعى هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على هذا الواقع بهدف تطوير معايير أكاديمية ملائمة للجامعات الفلسطينية.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة هذه الدراسة في حداثة التعليم العالي الفلسطيني عموما في ظل رقابة وطنية، وفي حداثة التعليم العالي الخاص على وجه التحديد. ويواجه التعليم العالي الفلسطيني تحديا يتمثل في تساؤل الكثيرين حول مدى تطبيقه لمعايير الجودة والنوعية، ومدى صلاحية هذه المعايير للعمل بموجبها في هذا القطاع الحيوي. هذا، ومن خلال دراسة الباحثة، واطلاعها، ومعايشتها للواقع بكل آلامه وآماله، إلى جانب خبرتها كمحاضرة في جامعات التعليم الخاص، فقد تكون لديها قناعة بالحاجة الملحة إلى تطوير معايير أكاديمية للتعليم العالي الفلسطيني تأخذ بنظر الاعتبار التحدياتِ المترتبةَ عن نتائج الاستثمار في قطاع التعليم العالي الخاص القائم على تحقيق الربح المادي، واستغلال الحاجة الوطنية إلى هذا النوع من التعليم، مع الأخذ بالحسبان نقص الاستثمار في هذا القطاع من جهة وضرورات تلبية متطلبات المستقبل للتعليم العالي من جهة أخرى. وفي ظلّ نقص الدراسات التي تؤكد أو تنفي وجود معايير تعليم أكاديمية لقطاع التعليم الأكاديمي العالي الخاص، فإن صورة التعليم العالي الفلسطيني ستبقى غامضة ويشوبها الكثير من الشك، مما يستدعى القيام بالبحث في هذه القضية الحيوية من خلال محاولة تعرف ماهية

معايير اعتماد أكاديمي للجامعات الفلسطينية الخاصة وكيف يمكن تطويرها. ولذلك تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما المعايير اللازمة للاعتماد الأكاديمي للجامعات الفلسطينية ؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى تطوير معايير اعتماد أكاديمي للجامعات الفلسطينية الخاصة من خلال استكشاف مفهوم المعايير الأكاديمية في التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية لـدى المجتمـع التعليمي الأكاديمي. وبالتحديد، فإن الدراسة سعت إلى الإجابة عن الأسئلة الآية:

1- ما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظـر أفـراد عينة الدراسة؟"

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة الإحصـائية ($\propto = 0.05$) بـين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكـاديمي في الجامعات الفلسطينية تعـزى لمتغير المكان الوظيفي؟".

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة الإحصـائية ($\propto = 0.05$) بـين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعـات الفلسطينية، لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعـات الفلسـطينية تعـزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية، والتخصص الأكاديمي، والجامعة، والمؤهل العلمي، والخبرة؟".

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة الإحصـائية ($\propto = 0.05$) بـين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعـات الفلسـطينية، تعـزى لمتغيـرات التخصـص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والخبرة ؟".

5- ما المعايير اللازمة للاعتماد الأكاديمي للجامعات الفلسطينية ؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في ما يأتي:

1. يؤمل أن تشجع نتائجها أصحاب القرار والمسؤولين في مؤسسات التعليم العالي علـى تبنّي معايير اعتماد جديدة للجامعات، تنسجم والواقع الفلسطيني.
2. كما يمكن أن توفر هذه الدراسة معايير اعتماد أكاديمية لقطاع التعليم العـالي، وفـي حال تبنّي هذه المعايير فإنه يمكن أن ينجم عنها مخرجات ذات نوعية جيـدة وكفـاءة عالية لسوق العمل.
3. تشكل هذه الدراسة أداة تنمية للجامعات الفلسطينية, تتمثل في منحها الثقة مـن قبـل المجتمع وما يترتّب عليه من ارتفاع نسبة إقبال الطلاب عليها, ومن ثَم زيـادة فـي الموارد المالية لديها ونفع عام على المجتمع.
4. لعلّ ما تحويه هذه الدراسة من معايير أن يسهم في رفع الجودة الأكاديمية للتعلـيم الجامعي، خاصة إن وفرت هذه الجامعات الضرورات اللازمة لتطبيقهـا كالتقنيـات

المتطورة والكفاءات المدربة والبيئة التفاعلية من جهة, وهذا ما قد ينجم عنـه بيئـة تنافسية تسهم في تحسين الأداء العام ورفع الجودة للتعليم الجامعي.

5. يتوقع لنتائج هذه الدراسة أن تعمل على رفع كفاءة وفعالية الأكاديميين بمنحهم فرصة لتطوير قدراتهم ومهاراتهم للوصول إلى الحد الأدنى لبلوغ المعايير المعتمدة.

6. يتوقع في حال تطبيق نتائج الدراسة وتبني معايير الاعتماد الموصـى بهـا تكـوين اقتصاد معرفي للمجتمع، من خلال تطابق بـرامج هـذه الجامعـات مـع المعـايير المطروحة.

7. يؤمل أن تشجع هذه الدراسة رأس المال الفلسطيني في الخـارج و الـداخل علـى الاستثمار داخل الوطن في مجال التعليم ضمن المعايير المعتمدة للجامعات الفلسطينية، التي تضمن جودة في الأداء وكفاءة في الفاعلية.

8. يمكن لهذه الدراسة أن تمهد الطريق للباحثين، داخل الوطن وخارجه، لتناول موضوع الدراسة الحالية بمتغيرات وبيئات ثقافية أخرى ومختلفة.

المصطلحات الإجرائية :

تشمل الدراسة مصطلحات عدة ترى الباحثة ضرورة تبيان مدلولها أينما ترد في هذه الدراسـة، وهي كما يأتي:

الاعتماد: هو عملية مراجعة وتقويم شامل للمؤسسة التعليمية وبرامجه، وتتم مـن خـلال فرق مراجعة متخصصة؛ حيث يتم التحقق من المؤسسة وبرامجها مستوفية للحد الأدنـى مـن المعايير المقررة بهذا الخصوص. (Accreditation Councel,2004)

معايير الاعتماد: ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة المقاييس والمؤشرات والضوابط والشروط التي تحقق الحد الأدنى من الجودة في التعليم العالي للجامعات الفلسطينية، التي سـيتم قياسها من خلال أداة الدراسة التي طورتها الباحثة.

الاعتماد المؤسسـي: خضوع المؤسسات التعليمية بعد مزاولة نشاطها التعليمي، على أن تكون المؤسسة قبل ذلك قد حصلت على موافقة التعليم العالي وعلى الترخيص من الجهة المعنية بها. (العريمي، حليس، 2007). ويقصد به في هذه الدراسـة حصـول الجامعـات الخاصـة الفلسطينية على موافقة الهيئة الوطنية للاعتماد والنوعية على توافر الحد الأدنى مـن الخـدمات الأكاديمية والطلابية في الجامعة.

الاعتماد البرامجي: هو عملية تقيم ومراجعة للبرامج المطروحة جميعها فـي المؤسسـة التعليمية والخاضعة للاعتماد, وتخضع لعملية التقييم والاعتماد للبرامج بالمراحل نفسـها التـي تخضع لها عملية التقييم والاعتماد المؤسسي (مجيد، سوسن شاكر، الزيادات، محمـد، 2008). ويقصد به في هذه الدراسة مراجعة البرامج التي تقدمها الجامعات الفلسطينية الخاصة وتقييمهـا لمعرفة درجة توافر الحد الأدنى فيها من المعرفة المطلوبة، وتقرير إذا مـا كانـت مقبولـة أو مرفوضة أو يمكن تعديلها بعد أعطاء المؤسسة فرصة للتعديل.

الجامعات الفلسطينية: ويقصد بها في هذه الدراسة كل مؤسسة تقدم برامج دراسية منتظمة تعليمية أو فنية مختلفة، وتقبل الحاصلين على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها من المـؤهلات العلمية، ولا تقل الدراسة فيها عن ثمانية فصول دراسية، وتهدف إلى منح درجة علمية.

حدود الدراسة:

يتوقف تعميم نتائج هذه الدراسة جزئيا لاقتصارها على الحدود الآتية:

1. البعد المكاني: وقد تحدد في الجامعات الفلسطينية / الواقعة في الضفة الغربية.

2. البعد الزماني: حيث جرت هذه الدراسة، على تلك الجامعات في العام الدراسي الجـامعي (2009/2008م).

3. البعد المادي/ البشري: تناولت الدراسة الحالية، الأكاديميين والإداريين في تلك الجامعـات الفلسطينية.

4. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (معاملات الصدق والثبات)؛ حيث إنها مـن إعـداد وتطوير الباحثة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الأدب النظري ذا العلاقة بمعايير الاعتماد الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي، وذلك من حيث مفهوم عملية الاعتماد الأكاديمي وتطورها والأهداف المقصودة منها، والنماذج التي تسهم في تنظيمها، والحقول الرئيسة التي تختص فيها. كما سيتناول الفصل واقع اعتماد أكاديمي للجامعات الفلسطينية في ظلّ طبيعة الاعتماد في المحيط العربي. وسيناقش الفصل أيضا الدراسات السابقة ذات العلاقة بمعاير الاعتماد الأكاديمي في قطاع التعليم العالي وخلاصة هذه الدراسات وموقع هذه الدراسة من الأدب السابق.

أولا: الأدب النظري

مفهوم الاعتماد الأكاديمي

ظهرت فكرة الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة مع نهايات القرن الثامن عشر، رغم أن بعض الباحثين، مثل: يونج وآخرين(Young, Chambers and Kells, 1983) يعتقدون أن ظهور الاعتماد الرسمي يعود إلى بدايات القرن العشرين. وأكد البلوشي (Al-Bulushi, 2003) هذه الحقيقة مشيرا إلى اقتراح ممثلي الجامعات ومجلس الاختبارات في ما يتعلق بخطة معايير القبول في الجامعات عام 1906؛ بهدف ضمان إدارة عادلة لتلك المعايير، ثم كانت بداية التطبيق الرسمي لها عام 1910.

ويعتقد كل من كيلز ويونج (Kells, 1988 and Young, 1979, p. 132) أن الاعتماد تقوم به هيئات متخصصة غير حكومية تهدف إلى وضع المؤسسات الأكاديمية أمام مسـؤولياتها عن برامجها، ويشيران إلى أن هناك نوعين من الاعتماد: النوع الأول هو الاعتماد الأكاديمي أو المؤسسي، الذي يقصد به النشاط التطوعي غير الحكومي لهيئات الاعتماد الأكاديمي التي أسستها مؤسسات العليم العالي، والمكونة من كادر مختص ومستشارين وفرق تقييم للمساعدة في عمليات التقويم والتطوير للبرامج التعليمية، ولمنح الاعتراف العام والمعلن بهذه البرامج وفـق معـايير محددة للكفاءة التعليمية والتربوية. ونجد هنا أن الاعتماد الأكاديمي انطلق أيضـا مـن تعـاون الجامعات خاصة، مثل ميتشغان والمدارس الثانوية؛ سعيا إلى ضـمان كفـاءة تلـك المـدارس وتميزها قبل منح القبول لطلبتها للالتحاق بالجامعة. ونجم عن هذا التعـاون تشـكيل الهيئـات الإقليمية للاعتماد الأكاديمي؛ حيث أنشئت أول هيئة عام 1887 قبل أن تتحول في عـام 1913 إلى اعتماد مؤسسات التعليم العالي، وفي الأربعينيات من القرن الماضي أصبحت هذه الهيئـات تتعرض لضغوط متزايدة من قبل مؤسسات التعليم العـالي للحصـول منهـا علـى الاعتمـاد الأكاديمي.

وفي النصف الثاني من القرن العشرين تطور الاعتماد الأكاديمي على نحوٍ ملحوظ؛ حيث اتسع نطاق المؤسسات الأكاديمية والخدمات التي تقدمها، كما ازداد التباين بين هيئات الاعتمـاد مما أدى إلى ظهور عمليات التنسيق في ما بينها، وأصبح التوجه لدى الجامعات القيام بالاعتماد الذاتي.

ويقصد بالاعتماد الأكاديمي " مكانة أكاديمية أو وضعا أكاديميا يمنح للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي مقابل تلبية المؤسسة لمعايير جودة التعليم المقدم وفق ما يتفـق عليـه مـع

مؤسسة أو مؤسسات التقييم التربوية" (البسيوني، 2003، ص 16). وأوضـح البلوشـي (Al-Bulushi, 2003) أن مفهوم الاعتماد تمثل أصلا في وضع أسس القبول للجامعات ومتطلبـات البرامج التعليمية والحصول على الدرجات العلمية. لكن سالدن (Salden, 1960, p. 5) وكيلاز (Kells, 1988, p. 9)عرفا الاعتماد على أنه "عملية طوعية تمنح في ضوئها هيئة الاعتمـاد اعترافا بمدرسة أو جامعة أو معهد أو برنامج متخصص وفق معايير تعليمية محددة من خـلال تقييمات دورية". وعرف يونج وآخرون (Young, et al, 1983, p. 443) الاعتماد على أنـه "درجة تنمح لمؤسسة تعليمية أو برنامج متخصص بعد تلبية معايير جودة محددة". وعرف بولاند (Boland, 2001, p. 10) الاعتماد بأنه "المحافظة على الجودة في التعليم العالي وتعزيزهـا، وأنه ممارسة طوعية توافق عليها هيئة الاعتماد".

ويرى تراش (Trash, 1979, p. 116) أن الاعتماد "نواتج عملية تقييم وفق إرشـادات للحكم على مؤسسة أو برنامج ما على ضوء أهداف مهنية". أما هفتون (Houghton, 1996, p. 42) فيعتقد أن الاعتماد الأكاديمي عبارة عن "مستوى أو سـمة أو مكانـة تحصـل عليهـا المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي بعد تلبيتها معايير الجودة المعتمدة لدى هيئـات تقـويم التعليم". ويورد أبو عاشور (Abu- Ashour, 1995, p. 13) تعريف دليل الاعتماد لدى الهيئة الشمالية الغربية الأمريكية للكليات والمعاهد التي ترى أن الاعتماد هو "عملية تقوم بهـا هيئـة خاصة غير حكومية لتقييم مؤسسة تعليمية أو برنامج دراسي يمكن أن تقوم به المؤسسة ذاتيا أو الأقران لتحقيق معايير أو مقاييس محددة للجودة في التعليم".

ومن خلال استعراض تعريفات الاعتماد المختلفة، نجد أنها تشمل مفردات، مثل: موافقة، وتسجيل، وقبول، وتصديق، وترخيص، وتقييم، واعتراف، واعتماد. ولعلّ عدم الاتفاق على مفردات محددة ناشئ عن عدد الباحثين الكبير العاملين في هذا المجال، وتنوع مناهجهم فيه.

لذلك ترى الباحثة أن الاعتماد عبارة عن عملية تقويم تقوم بها جهة حكومية تضم أعضاء متخصصين في مجال الاعتماد؛ للتحقق من قدرة المؤسسة التعليمية وبرامجها التعليمية على توفير الحد الأدنى من شروط ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي وشرط الجودة.

ولعل الخلاف الوحيد بين ما ذهب إليه الأدب السابق حول تعريف الاعتماد الأكاديمي وتعريف الباحثة له يكمن في إلزامية الاعتماد التي ترى الباحثة أنها تتحقق من خلال جهة عامة ينبغي أن تكون جهة حكومية مسؤولة.

أهداف الاعتماد

أورد الطريري (1998) مجموعة من الأهداف العامة التي يقصدها الاعتماد الأكاديمي، كذلك فإن هناك أهدافا خاصة تسير عليها هذه الهيئات كل في مجالها تتمحور حول ضمان قدرة الخريجين على الالتحاق بسوق العمل، والارتقاء بمستوى التخصص المعني، ورفد المجتمع بالتخصصات المعتمدة المميزة، والعمل على توفير أساليب حديثة في تدريس التخصص؛ بغية تحقيق أعلى درجة من الإبداع والابتكار، والتحقق مسبقا من أهمية الأهداف التي يسعى التخصص إلى تحقيقها نظريا وعمليا وتوحيد تلك الأهداف.

وفي مؤتمر خبراء الاعتماد وضمان الجودة المنعقد في الخليج العربي، تم التوصل إلى مجموعة أهداف تسعى عمليات الاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي إلى تحقيقها، منها: الارتقاء

بنوعية التعليم العالي، وتوضيح الأهداف المقصودة من عملية التعليم، ودعم تحقيها، والعمل على توفير الظروف الملائمة لاستحداث برامج ومؤسسات تعليم عالٍ جديدة تواكب التسارع المعرفي، واطلاع كل المعنيين بقطاع التعليم العالي على مستوى مؤسساته وبرامجه الأكاديمية، وتقويم تلك المؤسسات والبرامج على نحوٍ موضوعي، ومساعدة المؤسسات التعليمية على القيـام بعمليـات التقويم الذاتية (Sterian, 1992, p. 27).

هذا ويرى يونج وتشامبرز (Young and Chambers, 1980) أن أهـداف هيئـات الاعتماد الأكاديمي تتمثل في تزويد الناس والحكومة وقطاع التعليم العالي بالضـمانات الكافيـة لتوافر الحد الأدنى من الكفاءة والجودة في برامج المؤسسات التابعة لها، والسعي إلـى تطـوير وتنمية وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال تقويم أنشطتها والارتقاء ببرامجها وتعزيز فاعلية هذه البرامج، والوقاية من احتمالات العبث بالشهادات العلمية التي تضر بالسمعة التربوية لمؤسسات العليم العالي، وتشجيع تقويم المؤسسات ذاتيا، وتحدي أسس حصول المؤسسة التعليمية على الدعم المالي العام.

أما النوع الآخر من الاعتماد، فهو الاعتماد التخصصي أو المهني، الذي يعني الاعتـراف بالبرامج التخصصية أو المهنية، مثل: الطب، والهندسة، والقانون، وغيرهـا فـي المؤسسـات الأكاديمية؛ سعيا إلى الارتقاء بالمهنة وتحسين جودة البرنامج. وليس المقصود هنـا المؤسسـة (الزهراني، 1988). لذلك توسعت نشاطات هيئات الاعتماد المتخصصة في أمريكا لتشمل دعـم أعضائها بالإرشادات والمعايير النوعية والاستشارات، ومساعدة الطلبة وذويهم علـى اختيـار البرنامج الأنسب لهم، ورفد أرباب العمل بقوائم الخريجين. وقد برز في الهيئات المتخصصة في الولايات المتحدة نوعان؛ يمثل الأول هيئات الاعتماد المهنية التابعة للهيئات المتخصصة، ويتبع

الثاني مؤسسات التعليم العالي نفسه،ا ويختلف النوعان في طبيعة العضـوية فـي كـل منهمـا وتوجهاتهما وطبيعة فرق التقويم وكيفية تشكيل المجالس.

إلا أنه مع بداية التسعينيات من القرن العشرين ظهرت بوادر جدل واسعة حول الجودة في التعليم العالي وتكلفته وشكوك تتعلق بأهلية الأساتذة الجامعيين، وهذا أدى إلـى اهتـزاز نظـام الاعتماد، كما يرى ذلك بولا ند (Boland, 2001). وقد أدت هذه التطورات إلى مزيـد مـن عمليات التنسيق بين مؤسسات الاعتماد ومؤسسات البحث العلمي لربط مبدأ الجودة باحتياجـات السوق وتطوير المعايير القائمة لتوائم النمو المتسارع للجامعات والتخصصات المختلفة بما فيهـا التعليم عن بُعد.

قارن كيلز (Kells, 1988, p. 10) بين نـوعي الاعتمـاد السـابقين؛ أي الأكـاديمي والتخصصي، ووجد أنهما يلتقيان في خصائص أساسية لكنهما يختلفان فـي أخـرى، مثـل: أن الأكاديمي يتعامل مع المؤسسة ككل في حين أن التخصصي يتم تنظيمه وطنيا، وأن الأكـاديمي يعتمد على معايير عامة في حين يعتمد التخصصي معايير تفصيلية، ويهتم الأكاديمي بضـرورة قيام المؤسسة التعليمية بتحقيق أهدافها وقدرتها على الاستمرار في حين يركز التخصصي علـى تلبية معايير الممارسة الجيدة للتخصص، وأخيرا يعتمد الأكاديمي على الدراسات الذاتيـة علـى نحوٍ أكبر للحكم على كفاءة المؤسسة.

ويرى دريسيل (Dressel, 1987, p. 405) أن هناك مجموعة خطوات ضرورية للتأكد من مخرجات الاعتماد سواء أكان أكاديميا أم تخصصيا. وتشمل هذه الخطوات تحديـد أهـداف المؤسسة أو البرنامج بوضوح، وإجراء الدراسات المباشرة ذاتيا من المؤسسة حـول أنشـطتها

المختلفة، وتقويم ميدانيا على يد فريق مختص تابع لهيئة الاعتماد، وإصدار قرار بالاعتراف أو عدمه أو توصيات بنتائج التقويم.

هذا وينبغي أن نتذكر لدى تطوير معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الخاصة طبيعة التأثر الذي يلحق بنظام التعليم العالي من قِبل عمليات الدمج والتكامل الإقليمي والعولمـة. وقـد أدى هذا إلى نمو نظام تعليم عالٍ عبر الدول، وليس دولي؛ إذ يعني الأول حصول الطلبة علـى تعليم من جامعات تقدم لهم برامج قد تختلف سياقاتها عن تلك التي في بلدانهم، مما يضفي عليها الطابع التجاري، في حين يعني التعليم العالي الدولي الثقافة التعليمية في الأبحـاث والدراسـات التي يكتسبها الجامعيون تلقائيا من خلال دراساتهم المنتظمة في بلدانهم. ويقع ضمن فئة التعلـيم الجامعي التجاري عبر البلاد التعليم عن بُعد والافتراضي والدراسة في الخارج والدراسة القائمة على أساس تجاري (Machado Dos Santos, 2002).

ويعتقد (Martin, 2007) أن هناك العديد من المخاطر على التعليم العالي إن لـم يكـن هناك سياسة حازمة في وضع المعايير الأكاديمية المناسبة لمؤسسات التعليم الخاص عبر البلـد والتجارية، التي يغلب عليها طابع استقدام المؤهلات الناطقة بالإنجليزية نظرا لكونها لغة عالمية يمكن التواصل من خلالها مع طلبة الدول النامية تحديدا؛ حيث هناك حاجة متزايدة وطلب كبيـر على التعليم العالي.

لذلك هناك مؤسسات متخصصة في تصميم وتطوير معايير الاعتمـاد الأكـاديمي فـي الولايات المتحدة، تعترف بها وزارة التربية الأمريكية. وتتمحور أعمال ووظائف هذه الهيئـات حول التحقق الخارجي من البرامج الأكاديمية، ومدى تلبية الجامعات للمعايير، كما تساعد الطلبة على تقييم الفروق والتشابهات بين الجامعات والبرامج. إضـافة لـذلك تسـاعد هـذه الهيئـات

الجامعات في تحديد قابليتها لتحويل درجات اعتمادها، والعمل علـى خلـق معيـار للشـهادات والتراخيص التي تمنحها. لذلك نجد في هذا الإطار نوعين من الاعتماد؛ أحدهما مؤسسي والآخر خاص أو مبرمج؛ حيث ينطبق الاعتماد المؤسسي على الجامعة كاملة ويتم مـن خـلال هيئـة الاعتماد، في حين يتم تطبيق الاعتماد الأكاديمي الخاص على الأقسام والكليـات أو البـرامج (Wanda, 2006).

ومن الأهداف المؤسسية التي يجب أن تراعى لدى تطوير معايير أكاديمية للتعليم العـالي ضرورة تقوية جودة البرامج الأكاديمية وتحسين المؤشرات الأكاديمية فـي الجسـم الطلابـي، وزيادة البحوث التطبيقية والأساسية، وتعزيز الصحة البيئية وبرامج الأمان في الحرم الجـامعي، وتحقيق الاستقرار المالي، وزيادة الفاعلية في الإجراءات الجامعية، وتعزيز البرامج التي تسـهم في نجاح الطلبة، وتقوية برامج التقدم الجامعية بما يعزز الشفافية والوعي الجـامعي المجتمعـي وتقوية البرامج الرياضية (Miller, 2007).

ومع أن الجدل يبقى قائما بين الأكاديميين حول مدى فاعلية عملية الاعتمـاد الأكـاديمي باعتباره أداة لضمان الجودة، إلا أن حدة الجدل تخفّ عندما يتوافر الدليل على مدى تأثير عملية الاعتماد الأكاديمي في الجامعات والبرامج الأكاديمية والخريجين. ورغم مركزية هذه العملية في التعليم العالي إلا أن هناك القليل من الأبحاث المنهجية التي درست تأثيرها في البرامج الأكاديمية أو التعلم الجامعي (Volkwein, et al., 2006)

ويُعد التدقيق الأكاديمي أحد النماذج الجديدة للمسؤولية الأكاديمية؛ حيث تم تطبيقه بـادئ الأمر في بريطانيا في محاولة لتقييم العمليات التي تسعى الجامعات من خلالها إلى ضمان جودة التعليم والتعلم، وضبط معايير منح الدرجات العلمية. ثم أصبحت هذه السياسة منتشرة عالميا.

ويعتقد ديل أن المخاوف المرتبطة بنظام ضمان الجودة المعمول به في الولايات المتحدة والقائم على عمليات اعتماد حكومية وطوعية هي التي أدت إلى إقدام العديد من الدول على إجراء التجارب في التدقيق الأكاديمي (Dill, 2000). كما أن هذه العمليات التدقيقية ليست مرتبطة مباشرة بالتمويل إنما في تقييم وتقديم التقارير ذات العلاقة بعمليات ضمان الجودة الأكاديمية، في حين تتحمل الجامعات والمعاهد مسؤولية ضمان المعايير الأكاديمية وتحسين جودة التعليم والتعلم فيها. وفي السويد مثلا لا ينصب التدقيق الأكاديمي على نوعية النواتج المقاسة لكن على نوعية العمل القائم؛ أي مدى رضا الجامعة عن تنفيذها للمعايير الأكاديمية التي انتهجتها (Ostling, 1997). لذلك فإن هدف التدقيق الأكاديمي الرئيس هو التطوير والتحسين المؤسسي من خلال تحفيز المسؤولية الخارجية عن عمليات ضمان الجودة الأكاديمية.

ويتطلب التدخل في المعايير الأكاديمية للجامعات التركيز على تأهيل الكفاءات البشرية من خلال التدريب المستمر، وتوظيف الكفاءات، والاستخدام الفاعل للمعايير، والمحافظة على الإدارات الأكاديمية الماهرة (Cohen, 1995)، وذلك على نحوٍ منهجي؛ حيث يجب مراعاة قدرات الجامعات على قبول التغيير وفق المعايير الجديدة المرتبطة بصياغة سياستها ذات الصلة، وتصميم برامجها وإدارة مصادرها وتقييم أدائها، مما سيساعد على إرشادها في الخطط المستقبلية (Honadle and Howitt,1986).

كما يجب ألا يغيب عن الأذهان أن أهمية معايير الاعتماد وفوائدها لا تتوقف عند عمل مؤسسات التعليم العالي بها، إنما يجب أن تشمل طبيعة التفاعل في ما بين أعضاء الهيئة الأكاديمية في كل جامعة. لهذا يعتقد نورث (North, 1990) أنه في غياب معايير دقيقة تشجع الهيئات الجامعية الأكاديمية على التعاون في ما بينها كأفراد ومجتمعات، يفقد هؤلاء الأفراد

الحافز للعمل الجماعي باعتباره ليس من مسؤولياتهم الفردية، مما قد يفشل العمل حتى لو طبقت أنجع معايير الاعتماد الأكاديمي. ويمكن الإشارة هنا إلى أنه من القضايا الخلافية والمهمة فـي الوقت نفسه، التي ترتبط بتطوير معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في التعليم والـتعلم العالي، مسألة إمكانية ضمان الجودة مفاهيميا (Dill, 1992). ويكمن التساؤل هنـا إن كانـت الجودة الأكاديمية منتجا لأعمال الأساتذة الجامعيين منفردين أم أنها أثر للجهود التعاونية التي تم تأطيرها مفاهيميا وشموليا. علما أن بعض الباحثين يرون أن الخيار الثاني هو أرجح مـن الأول لاعتباره أفضل مـن مجمـوع نشـاطات الأفـراد المنفصـلة (Ewell,1988; Pascarella andTerenzini,1991).

وقد لاحظ بيكور (Bechor, 1992) أن الاعتبار الأهم في نظـم الاعتمـاد الأكـاديمي وضمان الجودة للتعليم العالي ينبغي أن تكون شمولية وليست فردية، بحيث تنبثق عنها الفوائـد المترتبة للطلبة في نهاية تحصيلهم درجاتهم الجامعية، وليس نتيجة تفاعلاتهم الفردية مـع هيئـة التدريس الأكاديمية. وهذا ما أشار إليه (Pascarella and Terenzini,1991) اللذين يعتقـدان أنه في حين ترتبط التطورات المعرفية للطلبة ومحتوى تعلمهم بنوعية التعليم الذي يحصل عليه كل طالب منفردا، إلا أنها تتأثر بطبيعة الخبرات المنهجية وتسلسلها، وبالدرجة التي ينخرط فيها أعضاء هيئة التدريس الجامعي في عملية اتصال جماعية مع بعضهم البعض والمتمحورة حـول جوهر عملية التعليم والتعلم.

ويقع على عاتق هيئة الاعتماد الأكاديمي لجامعات ومعاهد التعليم العالي واجب التأكد من متطلبات تقييم نواتج تعلم الطلبة والفاعلية المؤسسية. وهذا يتطلب دليلا محسوسا على أن تعلـم الطلبة ينبغي أن يكون أبعد مما تشير إليه درجات الطلبة ومعدلاتهم. ولعـل الـدافع وراء هـذا

المسعى للتحقق من مهنية الجامعة العلمية من خلال معايير أكاديمية هو ما قد تشير إليه سجلات معدلات الطلبة من إتقان للتخصص في حين أن واقع المخرجـات غيـر متفقـة تمامـا معهـا (Middaugh, 2007, p.15). ويمكن تلخيص هذا من خلال معيار واحد يقول إنه يجـب أن يُظهر تعلم الطالب لحظة التخرج أن معرفته ومهاراته وكفاياته الأكاديمية منسجمة مـع أهـداف التعليم العالي المناسبة والمؤسسية، حسب خصـائص اعتمـاد التميـز الأكـاديمي الأمريكيـة Middle States Commission On Higher) (Charecteritic Of Excellence) Education, 2006, P 63.). ووفق هذه الخصائص نجد أن هناك تحديدا أدق للمقصـود مـن تقييم نواتج التعليم العالي المراعية لمعايير الاعتماد الأكاديمي، مثل وجوب وضـوح العبـارات الخاصة بنواتج التعلم المناسبة سواء لكل مادة أو تخصص أو حتى نمط علمي معـين، بحيـث تكون متكاملة ومنسجمة مع بعضها بعضا ومع هدف الجامعة. ولا بد أن تكون هنـاك مقـاييس متعددة لوصف تعلم الطلبة ترتبط بوضوح بالأهداف ويمكن استخدامها لتحسين التعلم والتعلـيم. كما ينبغي أن تقدم التقييمات دليلا واضحا وكافيا على تحقق الأهداف.

ومن الاعتبارات الأخرى التي ينبغي أن تأخذ معايير الاعتماد الأكاديمي بها مسألة توثيق المعلومات الخاصة بتقييم الطلبة، التي تُعد جزءا محوريـا لتقيـيم فعاليـة المعهـد الأكاديميـة (Middle states commission on higher education, 2006, p 63.). ومع ذلك يـرى بعضهم أن هناك عقبات تواجه معايير الاعتماد المعنية بتقييم نواتج التعليم العالي لدى الطلبـة، خاصة في التناقض في فهم إن كانت هذه البرامج تركز على الطلبة أم على الهيئة الأكاديمية كل على نحو منفرد. لكن ما يتوافر من اختبارات تقييميه تتنوع وقد تشمل الاختبـارات المؤسسـية التي تضعها الجامعة أو الاختبارات المحكمة العامة أو ملفات إبداعات الطلبة ومشاريع تخرجهم أو تطبيقاتهم الحياتية التي يبنونها على خبراتهم التي اكتسبوها في الجامعة.

أما قطاع التعليم الإلكتروني في التعليم العالي فقد ظهر في العشر سنوات الأخيرة، ونجده حاضرا بقوة في المجتمع الفلسطيني؛ حيث سعت جامعة القدس المفتوحة إلى السير في هذه الاتجاه. وهذا يمكن أن يطرح تحديات جديدة لأساليب الاعتماد الأكاديمي التقليدية لم يواجهها من قبل (CHEA, 2002). والتحدي يكمن في ما ينبغي أن يكون مسموحا به أو مختلفًا عما كان عليه الأمر في التقليدي. وهذا يرتب على القائمين على عملية الاعتماد تطوير إجراءات ضمان الجودة لنشر التكنولوجيا، ونظم التدريس الإبداعية، وتطوير عملية الاعتماد القائمة على النظير في المرحلة المقبلة (Bloland, 2001, p. 204).

ويمكن تعريف التعليم العالي عن بُعد بأنه العملية التي يظهر فيها تعلم الطلبة في ظروف تكون فيها الهيئة الأكاديمية والطلبة منفصلين جغرافيا؛ حيث يتم الاتصال بينهم تقنيا. كما يشتمل هذا النوع من التعليم العلي على بيئات تعلم متزامنة وغير متزامنة تستخدم سلسلة واسعة ومتنوعة من الأنماط التدريسية، مثل: التعليم بوساطة الحواسيب، وعقد المؤتمرات على الحاسوب المسموعة أو المرئية، واستخدام الأشرطة المسجلة والمدمجة أو التعليم عن طريق الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) (CHEA, 2002). ولهذا ظهرت تخوفات تتعلق بالاحتيال على الطلبة أو سوء الاستخدام (Loane, 2001). وهذا ما جعل ضرورة أن يكون الاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي القائم على الحوسبة إقليميا ووطنيا، ومن خلال معتمدين متخصصين (CHEA, 2002). ويرى يونج وآخرون (Young, et al, 2004) أن الاعتماد ينبغي أن يكون في العملية نفسها وليس في النتائج الرسمية للعملية، وأن عملية التقويم يجب أن تؤدي إلى تحسين الذات من خلال إرشاد هيئات الاعتماد التي تنشئ فرق مراجعة خارجية لتقييم الجودة المؤسسية.

ومن أطر الاعتماد الأكاديمي التي حازت على رضا عدد كبير من الباحثين في المجـال "إطار بولـدريج" (Baldrige, 2006a; North Central Association of Colleges and Schools, 2004)، الذي رغم تغير بعض نصوصه اللغوية إلا أنه ظلّ محافظا علـى سـبعة أفكار رئيسة للاعتماد الأكاديمي تشمل القيادة الفعالة التي يجب أن تقدم الإرشاد وتضمن المعنى المشترك والواضح لمهمة الجامعة والرؤى المستقبلية، والالتزام بالمراجعة المسـتمرة وتحسـين أدائها والتفاعل الاجتماعي والبيئي. كما يتضمن الإطار عملية تخطيط شاملة وموحـدة تتـرجم أهداف الجامعة ورؤيتها وقيمها إلى أهداف قابلة للقياس وواضحة ويمكن فهمها وتنفيـذها فـي الجامعة. ومن مكونات الإطار أيضا المعرفة بالحاجات والتوقعات ومستوى الرضـا أو عدمـه للمجموعات الطلابية حتى تبقى مواكبة لتطلعاتها.

ويشمل الإطار تطوير واستخدام مؤشرات الجودة والفعالية المؤسسية، وخلق بيئة ثقافيـة أكاديمية تشجع وتعترف وتكافئ الإبداع والكفاءات الأكاديمية والتدريب المهني للهيئة التدريسية، وتدمج ما بين الأهداف المؤسسية والفردية. كما يحتوي الإطار على ضـرورة التركيـز علـى البرامج الأكاديمية الناقدة، وعلى العمليات المرتبطة بالعمل الأكاديمي لضمان الفعالية والفاعليـة وفق المعايير والمواثيق الملائمة على أساس التقييم والتحسين المنتظم مع الأخذ بالاعتبار حاجـة وتوقعات المجتمع المحيط. وأخيرا يتضمن الإطار نواتج أكاديمية موثقة ومسـتدامة وإيجابيـة، ترتبط بهدف الجامعة ورؤيتها وغاياتها ورؤيتها للطلبة والمستخدمين الأكاديميين علـى ضـوء مقارنات تعقدها وفق أداء النظراء والمنافسين والقادة التربويين وقادة التعليم العـالي (Ruben, 2004).

نماذج الاعتماد ومجالاته

أشار بيكر وسميث (Baker and Smith, 1998) إلى أن هناك نـوعين مـن نمـاذج الاعتماد: الأول ذكره كامنجز وسـتين (Comings and Stain, 1992) ويتضـمن معـايير محددة تتمثل في الغاية والمنظمة والإدارة والعلاقات مع الطلبـة والتقيـيم والعلاقـات الماليـة والخدمات الطلابية والأنشطة التعليمية والتسهيلات التعليمية والإصدارات المنشورة، أما الثـاني فقد اقترحه روشتيه (Rochte, 1992) ويتضمن تحديد معايير الحد الأدنى وتأكيدها، وتحفيـز التحسين الذاتي المتواصل، وحماية مؤسسات التعليم العالي من أشكال الضغوط غيـر الملائمـة جميعها. ويصف وولينفيلت (Wallenfielt, 1983) نموذج اعتماد يعتقد أنـه مثـالي ويضـم تطبيقا طوعيا ودراسة ذاتية وتفتيشا وقرارا يستند إلى نتـائج زيـارات المختصـين للمؤسسـة المعنية؛ بغية تفحصها ميدانيا والاطلاع على برامجها على أرض الواقع.

ومن النماذج الدولية المختصة في منح جوائز تميز لمؤسسات العليم العالي "برنامج جائزة مالكولم بالدريج الوطنية للجودة"، التي استندت في بناء معاييرها إلى مجموعة مـن المفـاهيم والقيم المتداخلة والخاصة بالتعليم العالي تمثلت في توفر كل من القيادة ذات الرؤيـة، والتعلـيم الذي يركز على التعلم، والتعليم الإفرادي والتنظيمـي، وإعطـاء قيمـة للمؤسسـة والعـاملين والشركاء، والإبداع، وإدارة الإبداع، والتركيز على المستقبل، وإدارة قائمة الحقائق، والمسؤولية الاجتماعية، والتركيز على النتائج، وخلق الحقائق والرؤية النظمية (Baldridge, 2001, P.1). كما وضع البرنامج نقاطا محددة لكل مجال من المجالات التي تتناولها المعـايير؛ إذ خصـص 1000 نقطة توزع كما يأتي: القيادة 120 نقطة، والتخطيط الاستراتيجي 85 نقطـة، والتركيـز

على متلقي الخدمة 90 نقطة، والقياس والتحليل وإدارة المعرفة 90 نقطة، والتركيز على الموارد البشرية 85 نقطة، وإدارة العمليات 85 نقطة، ونتائج الأداء المؤسسي 450 نقطة.

ومن النماذج المهمة في هذا الإطار جائزة الجودة الأوروبية، التي تقوم على ثمانية مبادئ أساسية، هي: التوجه نحو النتائج، والتركيز على المتلقين، والقيادة ذات الأهداف المتسقة، وإدارة العمليات والحقائق، وتطوير الأفراد وإشراكهم، والتعليم والإبداع المستمرين، وتطوير الشراكات، والمسؤولية العامة (TQM Collage, 2003, 9). واشتمل هذا النموذج على مجموعتين من المعايير؛ أولاها مجموعة الأساليب التي تتبعها المؤسسة للوصول للجودة، ومجموعة النتائج التي تمثل نتائج ما حققته المؤسسة بفضل تطبيق الأساليب السابقة.

معايير الاعتماد الأكاديمي

ارتبطت معايير الاعتماد الأكاديمي بمفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي؛ فالجودة تعني الإتقان والعمل الحسن والعملية البنائية التي تهدف إلى تحسين المنتج النهائي من خلال تحسين ظروف العمل داخل المؤسسة التعليمية (أحمد، 2002، ص15). وقد عرف بعضهم الجودة من خلال معيارين لها في التعليم العالي، هما: التركيز على سمعة المؤسسة وشهرتها ومصادرها؛ حيث إن المؤسسة تُعد أفضل في ظل امتلاكها لخدمات أفضل، أما المعيار الثاني فيركز على تعزيز المؤسسة لفلسفة تحسم الجودة (زيدان،1988، ص 35).

يرى النجار (النجار، 2000، ص 73) أن المفهوم التقليدي لجودة التعليم العالي ارتبط بعمليات الفحص والتفتيش والتركيز على الاختبارات النهائية، من غير التركيز على القدرات والمهارات المعرفية والإدراكية وخصائص النمو المتكاملة لدى الطلبة. ويرى أن جودة التعليم

العالي تتوقف على جودة مستوى البنى التحتية، وتوظيف وسائل تكنولوجية حديثة واستخدامها على أفضل نحو، وتوقف على جودة مستوى إدارة المؤسسة وتفاعلها وانفتاحها واعتمادها على نشر ثقافة التقويم والتصحيح الذاتي (البابطين، 1998، ص 11).

لذلك يهدف الاعتماد إلى تحقيق الجودة في المخرجات التعليمية في القطاع التعليم العالي، وهذا هدف تشترك فيه كلّ من المؤسسات التعليمية والطلبة والمجتمع وهيئات الاعتماد ذات العلاقة. لذلك يتحتم إجراء التقييم اللازم، سواء للمؤسسة أم للبرامج التي تغطيها؛ من أجل استصدار الحكم الموضوعي والعلمي بشأن تلك المؤسسات والبرامج وتعرف هذه المؤسسات والاعتراف بها مما يمنحها مصداقية الأداء والسمعة الحسنة، ومن ثَم خدمة المجتمع إيجابا. من هنا نجد أن الكثير من العلماء والمتخصصين اعتنوا عناية فائقة بمعايير الاعتماد الأكاديمي وحددوا سبعة معايير رئيسة لها، وتشمل هذه المعايير وفق لورنس وجرين (Lawrence and Green, 1980) ما يأتي:

1. وضوح أهداف المؤسسة التعليمية وشمولها واتساقها وقابليتها للفحص والتقييم المتواصل.
2. إثبات المؤسسة قدرتها على الاستقرار والاستمرار في تحقيق الأهداف من غير دلالات على التراجع فيها.
3. إثبات المؤسسة نزاهتها في تحقيق أهدافها من خلال الإعلان الصريح عن هذه الأهداف وعن نظمها وقوانينها وتعليماتها وممارساتها الأخلاقية في التعيين والترقية والمنح الأكاديمية والالتزام بها في النظم المعلنة جميعها، مع مراقبة هيئة الاعتماد للإجراءات المعمول بها.
4. وجود بنية إدارية وأكاديمية فاعلة في المؤسسة تعمل على مراقبة تحقيق أهدافها وبرامجها ومتطلبات منح الدرجات العلمية فيها.

5. توافر المصادر البشرية والمادية مسبقا واللازمة لتحقيق الأهداف المؤسسة.
6. وجود الآليات التي يتم بموجبها التحقق من تلبية الطلبة متطلبات الحصـول علـى الدرجـة العلمية.
7. إثبات المؤسسة مراعاتها لحاجات الطلبة واهتماماتهم وأهدافهم وارتباط الخدمات المقدمة لهم بهذه الأهداف.

وقد أوردت عقل (2004) معايير الاعتماد التي تتبعهـا هيئـات الاعتمـاد الأكـاديمي الأمريكية؛ حيث اشتملت على أحد عشر عنصرا، هي: رسالة الجامعـة وأهـدافها، والتخطـيط والتقويم في الجامعة، والتنظيم والإشراف على المؤسسة، والبرامج والتدريس، وأعضاء هيئـة التدريس، والخدمات الطلابية، والمكتبة ومصادر المعلومات، والمصـادر الماديـة، والمبـاني الأساسية، والمصادر المالية، والانفتاح على الجمهور، والنزاهة.

وتركز معايير الاعتماد الأكاديمي على التميز في التعليم العالي، خاصـة فـي الجانـب التعليمي الذي يتوجب أن يشتمل على أساليب التميز، مثل: أسلوب السياسية الاقتصـادية الـذي يركز على قياس الأداء والعلاقة بين مؤسسات التعليم من جهة وبيئاتها السياسية والاقتصادية من جهة أخرى، وأسلوب الإنتاجية بتأكيد قدرة المؤسسة على تحويل المدخلات إلى مخرجات كميـا ونوعيا وبكلفة فاعلة، وأسلوب القيمة المضافة؛ أي قدرة المؤسسة على الأداء الذي يعزز تطوير الأفراد ونموهم ضمن بيئة متنوعة من التعليم،أسلوب نوعية المنتج-المستهلك الذي يركز علـى خصائص الهيئة التدريس والطلبة من حيث القدرات والمصادر التعليمية والتعليميـة المتـوافرة، وأسلوب المحتوى الذي يعتمد على نوعية المنهاج ومجاله، والأسلوب الانتقائي الذي يعتمد على تقييم التميز باستخدام أبعادا متنوعة قد يكون أحدها الطالب أو المدرس (التل، 1996، ص13).

ورغم صعوبة التوصل إلى معايير موحدة لاعتبارات تتعلق باختلاف النظم المعمول فيها في مؤسسات الاعتماد ومعاهد التعليم العالي، ونظرا لاختلاف رؤاها ومناهجها وآليات تطبيقهـا كمـا يعتقـد الزهرانـي (1979، ص671)، إلا أن الخطيـب (2000، ص ص 19-20) و(سركيس ، 2004، ص2) يعتقدان بوجود قواسم مشتركة بين معـايير الاعتمـاد الأكاديميـة تتمثل في تركيزها على النوعية من خلال تعرف مدى استقامة المؤسسة وحرصها علـى إدارة نشاطاتها جميعها بعدالة في التعامل مع الطلبة وهيئة التدريس، وتوزيع عناصر عملها. وتشـمل المعايير وضوح مهمة المؤسسة وأنشطتها وتناسبها مع مواردها واحتياجات أفرادهـا التعليميـة والتعلمية والمهنية، وتناسب مؤهلاتها مع برامجها، والتزامها بالتطوير المهني المتواصل للأفراد والبرامج، وقدرتها على المنافسة وبناء المجتمع الجـامعي إيجابـا، خاصـة التفكيـر العلمـي والأكاديمي والإنساني.

كما تشمل المعايير المشتركة المناهج التعليمية، التي ينبغي أن توازن مـا بـين مختلـف متطلبات الاختصاص الأكاديمية والنفسية والحرفية من خلال تقديم خـدمات ومـوارد تعليمـة ومصادر تعلم ومكتبة حديثة. وتشمل أيضا توجيه السياسات والضـوابط والإجـراءات الكميـة والنوعية للتقويم الفاعل للبرامج والأفراد، والعمل على القيام بالدراسة الذاتية والتقويم المتواصل لها والتخطيط لزيادة فاعليتها.

ومن بين المعايير المشتركة عمل المؤسسة على تيسير أداء هيئـة التـدريس وتطـويره والارتقاء بالبحث العلمي. كما تضم المعايير التحقق من الفاعلية الإدارية للمؤسسـة وتحملهـا لمسؤولياتها، وقدرة الإدارة على توفير الإمكانات المادية الضرورية لأداء مهمتها. وتؤكد معايير

الاعتماد ضرورة توافر الأمانة العلمية في كل ما تنشره المؤسسة، وضرورة استجابة المؤسسـة إيجابا للتغييرات المهمة، بحيث يتوافق ذلك مع مهمتها وأهدافها ومواردها.

غايات الاعتماد الأكاديمي

مما سبق، يمكن الاستنتاج أن هناك غايات محددة تمثل أركان معايير الاعتماد في قطـاع التعليم العالي. وتشمل هذه الغايات الطلبة؛ إذ يتوجب وجود قانون لكل مؤسسة تعليم عالية يحكم طبيعة قبول الطلبة فيها، وأن تتوافر للمؤسسة التعليمية آليات تمكنها من تعرف اعتقادات طلبتها وميولهم واتجاهاتهم وقيمهم ومهاراتهم، وبرنامج مساعدات وأسس التسجيل والتوجيه والإرشـاد الأكاديمي لهم، وتوفير العناية الصحية والسكن إن لزم، وتنظيم نشاطاتهم المختلفة.

وتشمل غايات الاعتماد تعرف موارد المؤسسة المادية، خاصة ا لمي منها؛ لتحديد مـدى كفايتها لتحقيق أغراضها وفق أدلة ملموسة لهذه المصادر وطبيعة توزيعها والميزانيات العاملـة فيها وطرق تدقيقها والمصرفات الإدارية وغيرها. ومن غايات الاعتماد الأكاديمي تعرف مرافق الجامعة المادية والموارد التعليمية والأجهزة الضرورية ومدى كفايتها لحقيق أهداف المؤسسـة، ومن هذه الموارد المباني والصفوف والمختبـرات العلميـة والحاسـوبية والأثـاث ومكاتـب المحاضرين والهيئة التدريسية وغيرها. ومن أهم الموارد التي تُعد من غايات الاعتماد الأكاديمي توافر مكتبة ومصادر للمعلومات يمكن من خلالها تحقيق فلسفتها وغاياتهـا، وتشـمل التقنيـات الحديثة، مثل: مراكز الحاسوب والوسائط الإلكترونية الأخرى ومراكز الإنتاج والأجهزة المكتبية والعاملين فيها ومدى كفايتهم ومدى فاعلية هذه المصادر وحداثتها. كما يتوجب تـوفير آليـات الوصول السهل إلى المكتبة التقليدية والإلكترونية للطلبة والهيئة التدريسية، وبناؤها بحيث تساعد على تشارك المعرفة وليس احتكارها على الأقل داخل مجتمع المؤسسة التعليميـة، وضـرورة

التحديث الدائم لمقتنياتها والتواصل مع المؤسسات العالمية الأخرى؛ بغية تنسيق مصادر المعرفة ومواكبة الاطلاع على كل ما يفيد في تحقيق الغايات.

ومن الغايات التي تسعى إليها معايير الاعتماد الأكاديمي المناهج والبرامج التعليمي التـي ينبغي أن تكون فاعلة، سواء من حيث مكـان تطبيقهـا المختلفـة، مثـل: قاعـات التـدريس والمختبرات، أم من حيث طبيعة توجيهها وإدارتها وتنفيذها، أم من حيث قـدرة الطلبـة علـى التفاعل معهان وأن تكون ديناميكية قابلة للتغيير والتعديل وفق حاجات التغير المجتمعية الدائمة، ومتوازنة في ما بين المجال التخصصي والتعليم العام. وتمثل الهيئة التدريسية إحـدى الغايـات المهمة جدا لمعايير الاعتماد الأكاديمي؛ إذ يتوجب اتسام هذه الهيئة بالمهنية والتخصص والتفكير الأكاديمي والعدالة والدافعية والنمو المتواصل والبحث العلمي الجاد والقدوة في التفكير والتطبيق والالتزام، إضافة إلى مناسبة المؤهل الأكاديمي للتخصص المعني. كما يتوجب أن تظهر الهيئـة التدريسية مشاركتها الإيجابية والفاعلة في نشاطات المؤسسة وتقدم لهم الحوافز في ذلك.

وتشمل غايات الاعتماد الأكاديمي إدارة المؤسسة، التي يجب أن تكون فاعلة تسهل عملية التعليم والتعلم وترتقي بعملها وببرامجها، ويكون التواصل مع كادرها وطلبتها غير منقطع عـن النشاط الأكاديمي، كما تكون فاعلة في إدارة مواردها وعادلة في توزيعها وفق الأهـداف التـي وضعتها نصب أعينها.

وقد حددت لجنة التعليم العالي ومدارس الشمال (2001، ص، 60-99) خمسـة معـايير للاعتماد، هي:

أولا: وجود الأهداف الواضحة والمعلنة للمؤسسة التعليمية، التي تتوافق مع مهمتها ومـع طبيعتها كمؤسسة تعليم عالٍ. والمقصود بالأهداف هنا هو الغايات المتعددة والمحـددة المنـوي تحقيقها لتنفيذ مهام المؤسسة العامة. من هنا تتمثل جهود الاعتماد في التحقق من وجـود هـذه الأهداف وأنها تتطابق مع المؤشرات الواردة في نماذج الأدلة المناسبة لهذا المعيار، خاصـة أن تكون قصيرة وطويلة الأمد، وفي عمليات التقويم التي تتضمن الجزئيات التفصـيلية للأهـداف، وإدراك هذه الأهداف من قبل مكونات المؤسسة البشرية، وطبيعـة صـناعة القـرار الملائمـة للمهمة. كما تتمثل الأهداف في مدى تأييدها لحرية الاستعلام لكل من الطلبة والهيئة التدريسـية، وجهود المؤسسة في اطلاع الجمهور عليها من خلال الوثائق والكتيبات والمنشـورات المرئيـة والمنطوقة المختلفة. وتشمل عملية اعتماد الأهداف التحقق من التزام المؤسسة بالتميز في كـل من التعليم والتعلم (Wellman, 2000).

ثانيا: مدى قدرة المؤسسة على تنظيم مصادرها البشرية والماديـة والماليـة الضـرورية لتحقيق أهدافها بنجاح. وهذا يعني أن هناك مبدأ ثابتا يوصي بضرورة أن تسعى المؤسسة إلـى تحقيق أهدافها وفق ما تمتلك من موارد بشرية، ومالية، وآلية صنع قرار، وجهاز إداري يـنظم هذه الأهداف ويعمل على نشرها وتوسيعها. وبذلك ينبغي أن تمتلك المؤسسة البيانـات الكفيلـة بتلبيتها لهذه الأهداف في ظل نظام محاسبة دقيق. كما عليها – لتحقيق أهدافها – أن تمتلك الفهم العميق، والاستخدام المناسب لآليات صنع القرار والهياكل الإدارية والاتصالات الحقيقيـة بـين أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى تناسب الموارد البشرية مع أغراض المؤسسة، وملاءمة النمو الاقتصادي لها مع طبيعة النمو الحاصل في البرامج والأنشطة. ومن الأهمية بمكـان ملاءمـة طرق التمويل مع طبيعة التوزيع للموارد البشرية بحيث تعكس قيم المؤسسة وعدالتها.

ثالثا: أن تحقق المؤسسة أغراضها التعليمية وغير التعليمية. وهذا معيـار يعكـس تأكيـد الأهداف التعليمية، وضرورة ترجمتها في البرامج الأكاديمية. أما الأغراض غير التعليمية فتعني إدراك تلك الأهداف غير المرتبطة بالتعليم مباشرة، مثـل: الأهـداف الفكريـة والآيديولوجيـة والحرفية ذات العلاقة بالتخصص، والبحث العلمي النظري والتطبيقي، والإسـهام فـي التنميـة الاقتصادية، والخدمات المحددة في مناطق معينة (Coleman and Jarred, 1994).

رابعا: قدرة المؤسسة على الاستمرار في تحقيق أهدافها وتدعيم كفاءتها التعليمية. ولهـذا تمثل عملية الاعتماد أفضل الأحكام على كفاية المؤسسة في الاستمرار مستقبلا. وعليه، يقصـد بتدعيم كفاءتها التعليمية اهتمام المؤسسة بالاضطلاع بمسؤولياتها من خـلال الاسـتمرار فـي تحسين برامجها للحفاظ على مواطن قوتها وتعديل أو تغيير مواطن القصور أو الخلل في هـذه البرامج (Craft, 1992). ويعد التخطيط غير كاف لتلبية هذا المعيار؛ إذ لا بد مـن شـمولية مراجعة المؤسسة، وذلك يتمثل في التخطيط المتواصل داخل المؤسسة، ومواجهة عمليات صـنع القرار للتحديات المتوقعة وغير المتوقعة لديها، وتوفير قاعدة موارد مالية وعينية تتيح الاستمرار مستقبلا، وتوفر عمليات تقويم منتظمة تغطي عناصر المؤسسة جميعها وتفيـد فـي التخطـيط المستقبلي (Braswell, 2003).

خامسا: أن تظهر المؤسسة التكامل في ممارساتها وعلاقاتها. ويمكن التحقق من ذلك مـن خلال التعبير عن القيم الأخلاقية الواردة في لوائح المؤسسة وإجراءاتها المعلنة فـي أدبياتهـا، وتأكيدها ممارسات تتوافق ولوائحها المحددة، وعملها على تجنّب النزاعات وصراعات المصالح بين الإدارة وهيئة التدريس، وتركيزها على مكونات وعناصر المؤسسة جميعهـا مـن خـلال التوقيع الصريح بالالتزام بأسس الأمانة العلمية والأكاديمية، والالتزام بالتعهدات كلها التي تبرمها

في بياناتها العامة. وتتضمن الممارسات والعلاقات الواردة في المعيار الخامس التفريـق كتابيـا بين اللوائح والإجراءات والأعمال التي تقوم بها، وكيفية تنفيذها لهذه الأعمال. ومما يدعم هـذه المعيار نماذج التقويم الذاتي؛ أي تقرير الدراسة الذاتية، وتقرير فرق التقويم الخارجيـة؛ حيـث يتمثل ذلك في لوائح وإجراءات حل الخلافات الداخلية، وفي تلك التي تتسق ومهمة المؤسسـة، خاصة في ما يتعلق بالمساواة والعدالة، وكل ما يدعم التعليم الفعال وبنـاء المجتمـع المتعـدد، والدعم المناسب للموارد المشتركة مع المؤسسات الأخرى، والنشرات التي توضح العلاقات مع غيرها خاصة الاتحادات الرياضية، والجامعات الأخرى، واتحـادات الطلبـة، والمشـروعات المساعدة وما إلى ذلك، وطرق الإشراف على التعاقدات مع الهيئات الحكومية والمنظمات غيـر الحكومية.

الاعتماد الأكاديمي في الدول العربية

أشار بابطين (1998) إلى مجموعة من التحديات التي تواجه ضمان الجـودة والاعتمـاد الأكاديمي في الدول العربية. وتتمثل هذه التحديات في مدى ارتباط قطاع التعليم العالي بالعولمة ومؤشرات الجودة العالمية؛ إذ إن صلة التعليم العالي بما هو نظير له عالميا، وجودة هذا التعليم يُعدان عاملين حاسمين في تحديد مستقبل مؤسسات التعليم العالي في الـدول لعربيـة. ويشـكل التحدي التكنولوجي والمعلوماتية تحديا آخر أمام التعليم العالي العربي؛ كون هذا العامل معنـي بالثورة المعرفية، وطرق التعامل معها، خاصة وأن التكنولوجيا الحديثة تُعد المحـرك الأسـاس للعولمة وذات التأثير الأقوى حاليا في نظم التعليم العالي.

ويواجه التعليم العالي العربي تحدي البحث وتجسير الهوة المعرفية؛ لأن تجسير الفجـوة المعرفية مع العالم المحيط يتطلب مزيدا من التطوير في مجال الأبحاث العلمية، وبناها التحتيـة

في الدول العربية. كما يتطلب زيادة أعداد الباحثين ورفع قيمة التمويلات الخاصة بعملهم، حتى يمكن الإسهام في إنتاج المعرفة عربيا، ومن ثَم حل المشكلات المحلية العربية على أيد عربيـة. ويواجه قطاع التعليم العالي تحدي الديمقراطية ومبادئ حقوق الإنسان؛ إذ إن مـن ضـرورات اللحاق بالركب المتقدم للعالم تحقيق أسس الديمقراطية داخل مؤسسات التعليم العالي، ونشر ثقافة حقوق الإنسان الملتزمة بالقيم العربية.

وعلى نظام التعليم العالي مواجهة تحدي التغيير في أنماط التمويـل والحكـم التقليديـة، والابتعاد قدر الإمكان عن الدعم الحكومي المتواصل، حتى يمكن مواكبة التطوير ذاتيا من غيـر مؤثرات وتوجيهات حكومية ذات أهداف مقيدة غير إبداعية. أما التحدي الثقافي فيشـكل عـاملا أخرا يمكن أن يلعب دورا حاسما في تطور أو تراجع المؤسسة التعليمية؛ إذ إن التنوع والتعـدد الثقافي الناشئ عن الطبيعة البشرية في التعدد الاجتماعي والسياسي والاقتصادي أحـد السـمات الإنسانية التي تتطلب من قطاع التعليم العالي استيعابه، وعدم التقوقع في ثقافة محددة تجر إلـى تراجع المعرفة ونكوص تنميتها ، مع ضرورة الإبقاء على معاني تنمية الهوية الثقافية الخاصـة بالمؤسسة، وإثرائها من خلال البحث والحوار الثقافي وتعدده داخل المؤسسة كما يـرى كامبـل (Campbell, 2001).

ويمكن القول انه في ظل المؤثرات العالمية استجابت بعض المؤسسات العربية لها إيجابا؛ إذ أصبحت كما ترى ليزبيرج (Lezberg, 2003) أن حركة تأسيس الاعتماد في الدول العربية قد تطورت من التساؤل حوله، إلى القبول به على نحوٍ عام. وقد أشارت منظمة اليونسكو إلى أن الدول العربية تواجه تحديات تشمل الاستبعاد الاجتماعي، وهجرة الكفاءات والنزاعات وما شابه (اليونسكو، 1998، ص11-16).

ونظرا إلى أهمية دور التعليم العالي في المجتمعات الحديثة، فقد أشار إعلان بيروت الخاص بالتعليم العالي العربي بداية عام 1998 إلى وجوب وضع الدول العربية كل على حدة آلية لتقويم نوعية التعليم العالي فيها، بكل مكوناته ومقوماته كالأنظمة، والمؤسسات، والبرامج والبيئة التدريسية، والمخرجات، وضرورة وضع آليات الاعتماد الأكاديمي، والتقويم المؤسسي لميادين المعرفة والاختصاص المختلفة. وركز الإعلان على ضرورة إعطاء الأولوية لتحدي المناهج الدراسية، والتقويم المتسمر لطرق التعليم والتعلم، وضرورة تنويع التخصصات وتعددها. وأكد الإعلان ضرورة إفادة الدول العربية في قطاع التعليم العالي من شبكات الإنترنت، وتعزيز التفاعل ما بين الطلبة والهيئة التدريسية والإدارة الجامعية (اليونسكو، 1998، ص 51).

ونظرا إلى أهمية التحديات التي تواجه التعليم العالي العربي لأهداف هذه الدراسة، فإنه لا بد من الإشارة إلى ما جاء في تقرير اليونسكو عن التعليم العالي في الدول العربية، الذي يمكن إيجازه في ما يأتي:

1. يواجه التعليم العالي في الدول العربية ضغوطات شديدة، من أهمها ارتفاع عدد السكان، والطلب الاجتماعي المتزايد على هذا المستوى من التعليم، مما يؤدي إلى زيادة عدد الطلبة الملتحقين، من غير رصد الموارد المالية المناسبة في غالبية الأحيان.
2. يواجه عدد من الدول العربية حصاراً واحتلالاً وعوائق خارجية وحالات قصريه تحد من تطور التعليم العالي وانتشاره فيها.
3. على الرغم من تقارب النسبة العامة لالتحاق الفتيات والنساء من المعدلات الدولية، إلا أننا نطمح أن تزداد هذه النسبة في جميع الأقطار العربية.

4. لا يزال تسيير مؤسسات التعليم العالي يتسم بشكل عام بدرجة عالية من المركزيـة، ممـا يتطلب مزيداً من المرونة ومشاركة الجهات المعنية جميعها في اتخاذ القرار.

5. أدى غياب الروابط الوثيقة بين مؤسسات التعليم العالي والتعليم العـام مـن جهـة وبـين الجامعات وسائر مؤسسات التعليم العالي من جهة أخرى، بالإضافة إلى الضعف في توجيه الطلبة نحو فروع التعليم العالي المتنوعة بناء على قدراتهم واهتماماتهم، إلى تضخم أعـداد الطلبة في بعض الاختصاصات وتقلصها الأستاذ واضح في الاختصاصات التطبيقية والتقنية، وفي تدني الفعالية الداخلية ومستوى الخريجين، وتؤدي إلى ضغوطات علـى المؤسسـات لتوفير برامج علاجية بغية تحسين مستوى الطلبة الملتحقين.

6. لم تضع مؤسسات التعليم العالي برامج ومشـاريع مناسـبة لخدمـة المجتمعـات المحليـة والمشاركة في تنميتها في معظم الحالات.

7. إن إنشاء الجامعات الخاصة والمفتوحة والمؤسسات غير الجامعية حديثا لم يخفف بعد مـن الضغوط على الجامعات الحكومية بالقدر الذي يؤدي إلى تطوير التعلـيم العـالي وتنويعـه وتوسيع دائرة انتشاره.

8. إن أوضاع أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي تختلف كثيراً بين الدول العربية، لكنها غالباً لا تطابق بعض المعايير الدولية كما حددتها التوصية الدولية حول أوضـاع هيئـات التدريس في التعليم العالي التي أقرها المؤتمر العام لليونسكو في العام 1997.

9. ينبغي على مؤسسات التعليم العالي أن تعير اهتماماً أكبر لاهتمامات الطلبة وتأخذ بالاعتبار احتياجاتهم في كل ما يتعلق بحياتهم خلال الدراسة، إن عند القبول، أو في مناهج الدراسـة وطرائق التدريس، أو عند الانتقال إلى الحياة المهنية. وينبغي على هذه المؤسسات أن تسمح

للطلبة ولممثليهم بالمشاركة الفاعلة في اتخـاذ القـرارات الخاصـة بحيـاتهم الأكاديميـة والاجتماعية داخل المؤسسة.

10. هناك حاجة إلى تعزيز أنماط جديدة من التعليم والتعلم، بحيث تخدم الأسـتاذ أفضـل تنميـة مهارات التفكير العلمي.

11. نتيجة للتطورات الدولية في العلم والتكنولوجيا، برزت متطلبات جديدة ليضـاعف أعضـاء هيئات التدريس والباحثون تعاونهم مع الصناعة ولتوفير التعلم المستمر لخريجي التعلـيم العالي.

12. غالباً ما يرافق النقص في الخريجين المؤهلين في بعض التخصصات بطالة وسوء استخدام لأعداد كبيرة منهم في تخصصات أخرى، فيما يمارس الكثيرون من الأكاديميين العـرب المهن الأكاديمية في الخارج مع تأثير ضئيل في التعليم العالي والبحث العلمي في الـدول العربية.

الاعتماد الأكاديمي في الواقع الفلسطيني

يلاحظ أن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بدأت منذ سنوات عدة العمل على تقييم العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية، لذلك أنشأت هيئة خاصة تهتم بالجودة واعتماد البرامج التعليمية الجديدة، وتقييم القائم منها، في محاولة لرؤية مدى الحاجة إلى تطويرهـا، أو تعـديل مسارها، أو تحويلها إلى مسار آخر، أو العمل على وقفها عن العمل. كما بدأت الـوزارة مـن خلال هذه الوحدة العمل على إنشاء وحدات للجودة والنوعية في كل جامعة فلسـطينية، وذلـك بهدف المساعدة على تحقيق أهداف وحدة الجودة واعتماد البرامج الموجودة في الوزارة.

إلا أن واقع التعليم العالي في فلسطين لا يختلف كثيراً عن نظيره العربي، فالأنظمة والقوانين المعمول بها في مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني والمشكلات التي يعاني منها تتشابه إلى حد بعيد مع مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية. إلا أن هناك مشكلات خاصة بالتعليم العالي الفلسطيني ناشئة عن ظروف الاحتلال كإغلاق المعابر ورصد الحواجز التي تمنع الطلبة من الوصول إلى جامعاتهم ، والنقص الواضح في تمويل التعليم العالي ليواكب التطورات التي يمر بها التعليم في الدول المتقدمة.

ولدى مناقشة أهداف التعليم العالي الفلسطيني، نجد انه يسعى إلى إتاحة الفرصة أمام الطلبة المؤهلين للالتحاق بالتعليم العالي، ومتابعة الكفاءات العلمية في الداخل والخارج وتنميتها، وتشجيع نشاطات البحث العلمي، وبرامج التعليم المستمرة. كما يهدف إلى تمكين المجتمع الفلسطيني من التعامل مع المستجدات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية، واستثمارها وتطويرها، والإسهام في تلبية احتياجات هذا المجتمع من الكوادر البشرية المؤهلة في مختلف المجالات العلمية والعملية والثقافية. ويهدف التعليم العالي إلى تعزيز التعاون العلمي مع الهيئات العلمية والدولية، والعناية بدراسة الحضارات المختلفة خاصة العربية والإسلامية، وإكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد، وتشجيع الإبداع والابتكار العلمي، والقدرة على البحث والتقصي، ومواكبة التقدم العلمي. كما يسعى التعليم العالي الفلسطيني إلى تنمية القيم العلمية والروحية وتنشئة أفراد منتمين لوطنهم وعروبتهم، وتعزيز روح التعاون والعمل الجماعي لدى الطلبة، والإسهام في تقديم العلم، وصون الحريات الأكاديمية، ونزاهة البحث العلمي.

وتشير الإحصاءات الخاصة بمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية إلى أن عدد الجامعات الفلسطينية بلغ (11) جامعة فلسطينية، و (5) كليات جامعية، و(25) كلية مجتمع متوسطة. وبلغ

عدد أعضاء هيئة التدريس العاملين في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في العـام (3856). كما بلغ عدد العاملين في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية فـي وظـائف التـدريس والإدارة والخدمات 1691 مدرسا و 1416 إداريا و 804 في الخدمات. أما عدد الطلبة فـي مؤسسـات التعليم العالي الفلسطينية فقد بلغ في الجامعـة المفتوحـة (29845) طالبـا، وفـي الجامعـات (53529) طالبا، وفي الكليات الجامعية (971) طالبا، وفي كليـات المجتمـع (5313) طالبـا (نشوان،2004).

وقد أقرت الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعلـيم العـالي (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2003) نظاما شمل بالإضافة على آليات وإجراءات الاعتماد الأكاديمي على المعايير الأكاديمية التي تم بموجبها منح مؤسسـات التعلـيم العـالي المختلفـة الاعتماد. ومن المعايير التي أشار إليها النظام الرسمي ما يتعلق بالرسـالة والأهـداف العامـة للمؤسسة؛ إذ نص على أن تكون محددة ومعروفة وملائمة للمعايير الأكاديمية والمهنية العالمية، المتبعة في التخصص المطلوب، وأن تعكس أهداف البرنامج رسالة المؤسسة وأهدافها.

واستوجب النظام ضرورة اشتمال الخطة الدراسية المقدمة للهدف الإجمـالي للبرنـامج، والأهداف الجزئية لكل مساق، وأسماء المساقات ومواصفاتها، وتسلسلها الزمني وتبريرات كافية للمساقات المطروحة، وعلاقتها مع الهدف الإجمالي للبرنامج. أما فيما يتعلق بالهيئة التدريسـية. فقد اشترطت المعايير إظهار أن عدد المدرسين ومؤهلاتهم الأكاديمية وخبراتهم وخلفياتهم العلمية مناسبة لتحقيق أهداف البرنامج، مع ضرورة إثبات أن الإجراءات الإدارية في المؤسسة تسـاعد على تحفيز المدرسين لتطوير أدائهم وتحمل مسؤولياتهم، وتوفير معلومات عن طبيعة التعاقد مع المدرسين للبرنامج المقترح، ووصف للمهام المتوقع أن يقوموا بتأديتها.

وفي ما يتعلق ببرامج البكالوريوس، تطلبت المعايير تزويد خطة سنوية مفصلة حول أعضاء هيئة التدريس لجميع سنوات الدراسة، وتوفير منسق أكاديمي متفرغ يحمل شهادة الدكتوراه؛ للبدء بالبرنامج . وتقديم إثبات بمقدرة المؤسسة على توفير أربعة أعضاء هيئة تدريس إضافيين من حملة الدكتوراه للتفرغ للبرنامج، قبل تخريج الفوج الأول، وأن يكون الحد الأدنى للتفرغ في البرنامج 75%.

لكن متطلبات برامج الدراسات العليا اشترطت تزويد خطة سنوية مفصلة حول أعضاء هيئة التدريس لسنوات الدراسة جميعها، وتوفير ثلاثة أعضاء متفرغين على الأقل من حملة الدكتوراه للتدريس والأبحاث في البرنامج، على أن يكون اثنان منهم برتبة أستاذ أو أستاذ مشارك، أو ما يعادلها, وعلى أن تكون لديهم خبرة في التدريس الجامعي لا تقل عن خمس سنوات، وأن تكون لديهم خبرة فعلية في إجراء الأبحاث، وأن يكون لديهم أبحاث منشورة. كما يجب تزويد هيئة الاعتماد بقائمة للأبحاث التي تم إجراؤها في مختبرات، ومرافق الجامعة وفي مجال التخصص المقترح، وأن يكون الحد الأدنى للتفرغ للبرنامج 60%.

وحذرت متطلبات الاعتماد – رغم تشجيعها لمبدأ الإفادة من الخبرات الأكاديمية المؤهلة والمتوافرة في مؤسسات أخرى- من أن يؤثر ذلك سلبا في نوعية التدريس، وطالبت بتوفير التوجيه الضروري للطلبة الملتحقين بالبرنامج. لذلك أوجبت تحديد نسب التفرغ للبرنامج المقترح لكل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية المقترحة أسماؤهم للتدريس في البرنامج، واشترطت في حال الاستعانة بأعضاء هيئة تدريسية من مؤسسة أخرى (داخلية أو خارجية) فإنه يجب إرفاق اتفاقية التعاون بين المؤسستين مع طلب الاعتماد.

أما في ما يتعلق بالطلبة، فقد تطلبت المعايير تحديد إجراءات وشروط قبول الطلبـة فـي البرنامج المقترح، وتحديد مدى مطابقتها مع أهداف البرنامج، وتحديد الإجراءات أو الخـدمات التي تساعد على تمكين الطلبة، وتسهيل ودعم عملية التعليم والتعلم، وتوفير إثبات بوجود أنظمة وتعليمات إرشادية للطلبة الجدد، وتوفير أية تعليمات أو اعتبارات خاصة للقبول فـي البرنـامج المقترح.

واشترطت على المؤسسة إثبات أن تحقق المرافق التعليمية التعلمية، كـالمرافق العامـة، والمكتبات، والمختبرات، ومرافق التدريب العملي أهداف البرنامج من حيث العـدد والنوعيـة، وأنها مفتوحة ومؤهلة لاستعمال طلبة البرنامج جميعهم ، وأن توفر الأنظمة والتعليمات جميعهـا التي تحدد وتنظم استعمال هذه المرافق، وإثبات توفير أعداد كافية من المراجع والمصادر العلمية الحديثة في مجال التخصص، وبالتركيز على الدوريات العالمية والاشتراكات في قواعد البيانات الإلكترونية التخصصية فيما لا يقل عن خمس إلى عشر دوريات متخصصة.

وفي الجانب الإداري والمالي نصت المعايير على ضرورة إظهار المؤسسـة الهيكليـة الإدارية للبرنامج المقترح، وعلاقتها مع الهيكلية الإدارية للمؤسسة، وآليـات اتخـاذ القـرارات وتنفيذها. واشترطت توفير الوصف الوظيفي للإداريين المسئولين عن تنفيذ البرنـامج، وتـوفير الإجراءات المتبعة لتقييم البرنامج، إما ذاتيا على مستوى الإدارة أو الهيئة التدريسية أو الطلبـة، أو خارجيا، وتوفير أية مؤشرات ووثائق تظهر علاقات البرنامج مع برامج شبيهة في مؤسسات فلسطينية أخرى، أو مع مؤسسات عالمية، وإثبات أن البرنامج المقترح يملك القدرة المالية علـى الاستمرار مدة الأربع سنوات الأولى على الأقل.

الدراسات السابقة

ستتناول الباحثة في هذا الجزء من الفصل الدراسات السابقة التي أولت اهتمامـا بقطـاع التعليم العالي، خاصة من حيث تقويمه وتطويره. ورغم أن الباحثين العرب تنبهوا قبل أكثر من عقدين لأهمية رصد وتطوير معايير الاعتماد الأكاديمي المعمول بها في بيئـة التعلـيم العـالي العربية، إلا أن هناك نقصا واضحا في عدد هذه الدراسات. لذلك سنناقش مجمل ما جاء فيهـا. ولمزيد من فهم طبيعة المعايير الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي ستطرح الدراسة بعضا من الدراسات الأجنبية. وستخلص نهاية هذا الفصل بإيجاز لنتائج الدراسات العربية والعالمية وتؤكد على ما أفادته هذه الدراسة منها، وما ستضيفه إليها سواء من حيث المضمون المعرفي أم مـن حيث البعد النظري والمنهجي.

أولا: الدراسات العربية

- أجرى عبد الهادي (1987) دراسة هدفت إلى تعرف واقع برنامج المهن التجارية في كليات المجتمع الأردنية. وقد استخدم الباحث لهذه الغاية مجموعة من العينات تكونت مـن (28) كلية، و (148) معلما ومعلمة، و (814) طالبا وطالبة، و(120) مديرا ورئيس قسـم، و (311) خريجا. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تدنيا ملحوظا في مستوى المؤهلات المسـلكية بـين المعلمين المتفرغين في برنامج المهن التجارية، وتدنيا ملحوظا آخر في مستوى توافر المرافق والمواصفات التربوية في كليات تدريس برنامج المهن التجارية.

وبهدف الكشف عن مدى تلبية كليات المجتمع الأردنية لمعايير الكفاءة وفق نظام الاعتماد رقم (28) لسنة 1987 وتطوير هذه المعايير، أجرت الطالب (1990) دراسة اسـتخدمت فيهـا

عينة مكونة من (120) مشاركا (84) منهم معلمين و(36) منهم إداريون. بينت نتائج الدراسـة توافر المعايير المتفقة مع نظام الاعتماد في كليات المجتمع بدرجة متوسطة، باستثناء المعـايير المتعلقة بخدمة المجتمع التي توافرت بدرجة مقبولة، ومعايير ذات العلاقـة بالهيئـة الإداريـة، والعلاقات العامة التي توافرت بدرجة جيدة. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين الكليات العامة والخاصة، في ما يتعلق بمدى الالتزام بتطبيق معايير الاعتماد. وأظهرت نتـائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين تصورات المعلمين والإداريين حول مدى الالتزام بتطبيـق المعايير الأكاديمية، باستثناء معيار البرامج الأكاديمية لصالح الإداريين. وقد أوصـت الدراسـة بضرورة استمرار العمل بنظام الاعتماد وتطويره واعتماد التقويم الذاتي المتواصـل مـن قِبـل الكليات المشاركة.

- كما أجرى (الكيومي،2004)، دراسة سعى من خلالها إلى تقدير درجة تطبيق بعـض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية بسلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها، وقد استخدم فيها عينة مكونة من (44) إداريا، و (137) عضو هيئة تدريس. ولهذا لغرض قام الباحث بتطوير استبانة تضمنت (53) فقرة توزعت على سبعة مجالات شـكلت متغيـرات الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتباطا بين تصورات الإداريين ولهيئة التدريسـية بنسـبة (0.61%) في إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وجاءت التصـورات متقاربـة وبدرجة عالية في صناعة واتخاذ القرار، واللامركزية والاستقلالية، وعمل الفريـق، والتقـويم المستمر. أما مجال استخدام الطريقة العلمية فقد جاء متقاربا بنسبة متوسطة. وأظهرت النتـائج إجماع المشاركين لعلى إمكانية تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في كليات التربيـة. وقـد أوصـت الدراسة بترجمة أهداف تحسين الجودة في رسالة كليات التربية إلى ممارسات محددة وواضحة، وتأسيس ثقافة جديدة للجودة ترتكز على قيم يلتزم بها العاملون في تلك الكليات.

- كذلك أجرى بدر وخليفة (2003) دراسة هدفت إلى تحديد معايير جودة عضو هيئة التدريس في كلية التربية بالرستاق في سلطنة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم. واستخدمت الدراسة الطريقة المسحية لتحقيق هدف الدراسة. وتكونت العينة من (73) عضو هيئة تدريس في الكلية، وكانت الاستبانة هي الأداة التي تم من خلالها جمع البيانات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع معايير الجودة الخاصة بعضو هيئة التدريس إما بالغة الأهمية أو أنها مهمة عدا معيار المشاركة بفاعلية في الندوات، وإتقان اللغة الأجنبية التي كانت مهمة لأعضاء هيئة التدريس. وبينت النتائج أن هناك اختلافا في ترتيب المعايير بين مختلف الأقسام. وأظهرت النتائج أيضا أن أهم عشرة معايير لعضو هيئة التدريس بالترتيب التنازلي وبصرف النظر عن التخصص كانت إتقان مادة التخصص وبنيتها المنطقية وما يستجد عليها، والالتزام بمواعيد المحاضرات، وتقبل مراجعة الطلاب، وامتلاك مهارة التدريس الجامعي، ومعاملة الطلاب بحيادية وموضوعية، وامتلاك اتجاهات إيجابية وقيم خلقية نحو مهنته، والتمتع بسمعة جيدة في التدريس وفي مادة التخصص، وامتلاك مهارة الاختبارات، وإعداد الخطط الدراسية، والتحضير للمحاضرات، واستثارة تفكير الطلاب واهتمامهم، والاتزان في الشخصية. وقد أوصت الدراسة بضرورة تأكيد المعايير على الجانب الأكاديمي التخصصي، والجانب التربوي عند اختيار عضو هيئة التدريس.

- وفي دراسة أخرى أجرى معايعة (2004) دراسة هدفت إلى استقصاء تصورات الأكاديميين والإداريين في الجامعات الأردنية نحو إدارة الجامعة الأردنية المستقبلية، والكشف عن مدى الاختلاف بينهم حسب متغيري الجامعة والمسمى الوظيفي. ولهذا الغرض قام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (88) فقرة توزعت على تسعة مجالات، ووزعت على عينة الدراسة المكونة من (100) إداري وأكاديمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تقديرات المشاركين

لإدارة الجامعة بلغ (4.35) بمعنى "تقدير كبيرة"، وترتبت هذه التقديرات تنازليا لتشمل الشـراكة مع قطاعات الإنتاج والخدمات، والرقابة والمتابعة والتقويم، والتشريعات والقـوانين والأنظمـة، وإدارة نظم المعلومات، والهيكل التنظيمي، والبيئة التنظيمية، والموارد البشرية والمادية والمالية، والقيادة الإدارية، والأهداف والسياسات والاستراتيجيات. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المشاركين تعزى لمتغير (الجامعة) على المقياس ككل.

- أما الحولي (2004)، فقد قام بإجراء دراسة نظرية بهدف تعرف واقع التعليم العـالي الفلسطيني وجودة هذا التعليم، ولتطوير مقترح لتحسين الجودة في التعلـيم العـالي. توصـلت الدراسة إلى أن التعليم العالي الفلسطيني يتسم بوضعية خاصة ارتبطت بالتحاق (2%) من مجمل السكان بهذا لقطاع، وبمعدل (15%) للفئة العمرية من (18-24) عاما. وبينت النتـائج وجـود دلائل على تطور معايير الجودة في التعليم العالي، من خلال عملها على توفير خصائص محددة للخريجين، وقدرتها على قياس جودة الخدمة الجامعية. تمكن الباحث في ضوء نتائج دراسته من تطوير مقاييس ومعايير الخدمات الجامعية، تمثلت في معايير المنهج العلمي والمراجع العلميـة، ومعايير لأعضاء هيئة التدريس، وأسلوب التقييم والنظام الإداري والتسهيلات المادية. اقترحـت الدراسة إنشاء وحدة لمعايير الجودة في كل جامعة، وأوصت بإنشاء مركـز وطنـي للارتقـاء بالتعليم العالي، وضرورة التنسيق بين هيئات التعليم العالي وفعالياته المختلفة.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

- أجرى لوبي (Luby, 1999) دراسة هدفت إلى استقصاء نتائج مشروع بحثي وطني حول الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، ولهذا الغرض تم استقصاء هدف الدراسة من وجهة نظر الفريق العامل بالاستناد على ستة مراحل، هي: إيجاز حول خلفية الموضوع لدى (22) مختص في المجال، ومراجعة الأدب السابق للمجال، واستبانه أولية حول تأهيل الفريق العامل، وجلسات دراسية تجريبية، وسلسلة لقاءات فردية وجماعية مع (96) عضو في الأكاديمية من تخصصات مختلفة وضمن مراحل وظيفية متنوعة، واستبانة مسحية تم إكمالها من قبل (391) عضو أكاديمي في خمس عشرة مؤسسة تعليم عالي أسكتلندية.

أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية الفريق الأكاديمي لم يحضروا أي نشاط مركزي لتطوير الفريق من حيث التعليم والتعلم في الجلسات السابقة للدراسة. وتبين أن الفريق قد رحب بفرص الارتباط مع الزملاء وتعرف معارفَ ومهارات جديدة. كما وجد أن الفريق قد قدر الأسلوب النقدي لممارساتهم خاصة بأسلوب دراسة الحالة. كما أظهرت النتائج أن هناك أربعة جوانب لأطر الاعتماد، هي: الإطار الاستراتيجي للتعليم، والتعليم والاعتماد، حيث فضل الفريق اعتبار الاعتماد جزءا من استراتيجية أوسع تعمل على تقوية سجل التعليم، مظهرين إدراكهم لأهمية "زمن الجودة" في إجراء الأبحاث؛ كونها وسيلة وليست هدفا بحد ذاتها، ومفضلين أن يكون اعتماد التعليم لكل الأعضاء.

بينت نتائج الدراسة أيضا أن هناك استعدادا بين أعضاء الفريق لتحسين معايير التعلم والتعليم خاصة عندما يتم احترام استقلاليتهم وتشجيعهم على العمل التشاركي. وقد أوصت الدراسة بوضع خطة لاعتماد العمل المستمر والتطوير المهني، ودمجها في عقود العمل وشروط

الخدمة، كما أوصت بتأسيس مجموعة وطنية استشارية تعمل على تطـوير منهجيـة لممارسـة الخطة، والعمل على تعريض المرشحين للتدريس إلى دورات تدريبية لا تقل مدتها عـن 100-150 ساعة وينجم عنها محاضرون أكفاء يحصلون على حوافز محددة، مما يسـتدعي وجـود موازنة مكرسة للخطة.

- وقام فان دوزر (Van Duzer, 2000) بإجراء دراسة هدفت إلـى استقصـاء آثـار معايير الجودة الجديدة في تعليم الهندسة على تطوير "النظام الداخلي للتحسين المستمر للجـودة". استخدم الباحث 25 برنامجا للاعتماد كان قد تبناها مجلس اعتماد الهندسة وفق معايير الهندسـة التكنولوجية (200) المطبق في العام 1998. وقد فحص التحليل عناصر نظام التطوير المتوافرة لتلبية المتطلبات الجديدة، كما فحص إمكانية الحصول على النتائج الأساسية المرتبطـة بجـودة التعليم في البرامج المدروسة من النظام الجديـد. وباسـتخدام إطـار مبـادئ الجـودة (فريـد وآخرون،1997) ، تم تحليل كل عنصر من نظم التطوير المعنية لتحديـد وجـود الخصـائص الحرجة التي يمكن أن تدعم قرار الاعتماد القائم على هذه النظم.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

1. أن هناك بعض النتائج الإيجابية لمعايير الاعتماد" (ABET 2000)، مـن حيـث تركيـز الانتباه على التعليم الجامعي ونواتج الطلبة والآثار الموحدة لمنهاج البرنامج.
2. أن هناك حاجة لدى غالبية نظم الجودة المطبقة في البرامج للكثير من العناصر الحرجة التي يمكن أن تقود إلى التأثير الملموس في جودة التعليم الجامعي بما في ذلك التطـوير المهنـي الملائم والتمويل والقيادة.

3. حدد التوجيه الإلزامي للمشاركين من توافر مبادئ الجودة وقلل من درجة الملكية بين الهيئة التدريسية.

4. أفسد المتطلب الذي تقاس بموجبه مجموعة نواتج المعرفة مسبقا عمليـة الاعتمـاد، وحـدد استعمالها في البرامج الفردية.

5. اعتمدت قيمة أو فائدة نظام الجودة على تكريس أسس محدودة للهيئة الملتزمة بالعملية.

6. ألتزم ما يزيد على 20% من الهيئة بنظام تحسين الجودة المستمر، في حـين انتظـر 50% ليشاهدوا مدى نجاح الدعم والمكافأة والفائدة من العمليات الجديدة، واعتبـر 30% العمليـة على أنها مضيعة للوقت.

7. كانت الثقة محدودة بالنظم الرسمية للقياس والمطبقة لتلبية معيار ABET 2000، خاصـة في ما يتعلق بتوفير معلومات جديدة مهمة ليست جزءا من عملية صنع القرار.

وجدت الدراسة أيضا أن الآثار الرئيسة قد ارتبطت بالأنشطة المكثفة قبل زيـارة لجنـة المعايير kABET وأن النظم المطبقة استجابة للمعايير الجديدة كانت تنقصها العناصر الحرجة التي يمكن أن تجعلها معايير ملائمة لقرارات الاعتماد.

- وباستخدام الاختبار الوطني للمرشدين الذي يديره المجلس الوطني لتأهيـل المرشـدين أجرت آدامز (Adams, 2000) دراسة هدفت إلى استقصاء تأثير معايير الاعتماد في نوعيـة برامج تعليم المرشدين. ولهذا الغرض استخدمت الباحثة نتائج الاختبار نفسه في الأعـوام مـن 1995-1999 التي تم الحصول عليها من المجلس الوطني المذكور في أعلاه. كما اسـتخدمت الدراسة اختباري (ANOVA) لمعرفة التأثير المحتمل للاعتماد وفحص الفروق المحتملة. وقد تم استبعاد نتائج التحاليل التي لم تحصل معامل ارتباط ذي دلالة. وأشـارت النتـائج إلـى أن

الاعتماد كان ذا تأثير إيجابي في النجاح، وفي المعايير الثمانية، وفي المقاييس الفعليـة لسـلوك العمل الخمسة. إلا أن النتائج أشارت أيضا إلى وجود متغيرات تنفيذية أخرى لم يتم التطرق إليها في الدراسة. واستخلصت الدراسة أن الاختبار الوطني للمرشـدين لا يُعـد مقياسـا للمهـارات العلاجية؛ حيث إن بعض الوسائل الفعالة للمقاييس المعتمدة في تلك المنطقة قـد تكـون أكثـر وضوحا في تدريب المرشدين مهنيا.

- وأجرت جلادهارت (Gladhart, 2001) دراسة هدفت إلى استقصاء وتطوير وتحكيم منتج يهدف إلى مساعدة الهيئة التدريسية في تلبية معايير الاعتماد لدمج التكنولوجيا في بـرامج تأهيل المعلمين. واعتمدت الباحثة على مراجعة الأدب السابق الذي حدد عوامل عملية التغييـر وخصائص المعلمين التربويين ونماذج التطوير المهني والمعايير المتغيـرة فـي حقـل تعلـيم المعلمين. وقد أشارت الدراسة إلى أن التغيير الفعال ينبغي أن يكون منهجيـا وتعاونيـا ضـمن السياق ويوفر الدعم الملائم. واشتملت نماذج التطوير المهني الناجحة - كما وردت فـي الأدب السابق- على الممارسات التعاونية الناقدة والدعم المتواصل للإبداع. وبين الأدب السابق أيضـا وجود إجماع متزايد على أن دمج التكنولوجيا يتطلب مجموعة متنوعة مـن أنشـطة التطـوير ومداخل الإبداع لتوفير الدعم المستمر.

استخدمت الباحثة أيضا نموذج تطوير منتج يلبي الحاجات المحددة مـن قبـل المعلمـين التربويين. واستخدمت في المرحلة الأولى من الدراسة استبانة تم إجراؤها عبر الإنترنت لتحديد ما إذا كان المعلمون يدركون الحاجة إلى المساعدة في تلبية المعايير التكنولوجيـة. ثـم قامـت الباحثة بتصميم نموذج أولي لتلبية تلك الحاجات. وفي المرحلة الثانية من الدراسة عملت الباحثة على تقوية وتعديل النموذج الأولي من خلال التركيز على المجموعات وعلى التغذية الراجعـة

من خلال الاستبانات عبر الإنترنت. واستخدمت في المرحلة الثالثة اختبارا ميدانيا للمعلمين في معهدين يقومان على إعداد مراجعة ل NCATE .

أظهر غالبية المشاركين الذين استجابوا للاستبانة أن المعلمين التربويين لم يكونوا مهيئين لدمج التكنولوجيا في برامجهم لتلبية معايير NCATE ، وأنهم كانوا بحاجة إلى المساعدة في هذا الدمج، وأنهم لم يكونوا على دراية بالتكنولوجيا أو بالمعايير. إلا أن غالبية المشاركين لم يظهروا أن النواتج لبرامجهم تضمنت المهارات التكنولوجية ومفاهيمها.

حددت استبانة الحاجات أن المصادر القائمة على شبكة الإنترنت العالمية هي النمط المفضل لتقديم وتوفير الدعم لدمج التكنولوجيا. وعلى الأثر تم تطوير نموذج أولي لقاعدة بيانات الشبكة ومن ثّم تم تعديلها بالاعتماد على التغذية الراجعة من المشاركين. وقد وفرت قاعدة البيانات الناتجة معلومات عن الأدوات التكنولوجية والدروس المدمجة والتكنولوجيا ذات العلاقة بالمعايير. ونجم عن الاختبار الميداني استجابة إيجابية لكل من محتوى وصيغة المنتج، كما توافرت اقتراحات للتطوير المستقبلي.

- أما ماكلوثلين (McGlothlin, 2001)، فقد قام بإجراء دراسة هدفت إلى تقويم الفوائد المدركة لمجلس اعتماد الإرشاد وأسس معايير المناهج في برامج التعليمة. واستخدم الباحث مجتمع دراسة تكون من مرشدين مهنيين بلغ عددهم (641) فردا. وتكون المشاركون الذين تم اختيارهم عشوائيا من ستة بالمائة من أعضاء هيئة الصحة العقلية الأمريكية وجمعية مرشدي المدارس الأمريكية وجمعية التعليم والإشراف على المرشدين. وقد استخدم الباحث أداة دراسة واحدة قام بتطويرها، واشتملت على أسئلة وفق مقياس ليكرت بصيغتين: (ا) استبانة معيارية تقليدية تم توزيعها بالبريد العادي، (ب) استبانة تم توزيعها من خلال الإنترنت بالبريد

الإلكتروني. وكان معدل الاستجابة لهذه الدراسة 62.7% تشكّل غالبيتها من استبانة الإنترنـت. كما قام الباحث بتحليل الفائدة المدركة لمعايير المنهاج الأساسية والفرعية بوساطة الإحصـاءات الوصفية وتحليل التباين المتعدد (ANOVA) وتحليـل المكونـات الـرئيس. كمـا اسـتخدم الإحصاءات الوصفية لتحليل ما اشتملت عليه أو لم تشمل عليه معايير المنهاج في تعليم الطلبـة الجامعيين المشاركين.

أظهرت نتائج الدراسة أن معايير الاعتماد الجديدة جميعها (2001) ذات العلاقة بالمنهاج قد تم إدراكها على أنها ذات فائدة للممارسة المهنية في الحدود الدنيا علـى الأقـل. وتبـين أن العلاقات المساعدة على نمو الأفراد وتطورهم ذات فائدة أكبر، في حـين تـم إدراك الأبحـاث وتقويم البرنامج وأساليب التقييم والهوية المهنية على أنها من بين معايير المنهاج الرئيسة الأقـل فائدة. إضافة لذلك وجدت مجموعة من الفروق بين إدراك مرشدي الصحة العقليـة ومرشـدي المدارس والمرشدين التربويين في ما يتعلق بفائدة معايير المناهج الرئيسة. وأوضح 50.4% من المشاركين أن التدريس الصحي هو المجال الوحيد الأكثر فائدة لتدريب الطلبة الجامعيين. كمـا تبين أن معايير المنهاج الرئيسة التي تضم معظم المحتوى المطبق أكثر فائـدة مـن المعـايير الأخرى. لذا توصل الباحث من خلال تلك النتائج إلى أن التدريس الصحي ومحتـوى المسـاق التطبيقي لهما فائدة كبرى في الممارسة المهنية.

- وبهدف تحديد العلاقة بين طبيعة خصائص تمويل مدارس ميسوري الحكومية، وعوامل المدرسة النوعية، مثل: تحصيل الطلبة ونسب التسرب منها، أجرى بيس (Pace, 2002) دراسة استقصى فيها برنامج تحسين المدارس في الولاية بعد وضع معايير نوعية للمدارس الكبرى في المنطقة. ولهذا الغرض قام الباحث بتحليل المعايير الموضوعة وعددها (12) ثـم قارنهـا مـع

الخصائص المالية في تلك المدارس باستخدام معامل الارتباط والتحليل العاملي وتحليل الانحدار المتعدد.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات النوعية للمدرسة والخصائص المالية. وأظهر مجتمع الطلبة علاقة سلبية وقوية مع مؤشرات المدرسة. ومن بين المؤشرات القوية السلبية أيضا نسب الدخل بالولاية والفدرالية، والحد الأدنى من تأمين التمويل للطلبة في الولاية. وأظهرت النتائج أيضا أن وجود علاقات إيجابية مع المتغيرات النوعية للمدرسة تتمثل في قيم الملكية المحلية العالية كمدارس الدرجة الأولى والنسب الدخل العليا في المصادر المحلية. وحدد تحليل الانحدار أن أفضل مؤشرات نوعية المدرسة – وفق تحليل عامل النوعية - تمثل في نسب التسجيل المسموح به مجانا، وثمن الغداء المخفض، ورسوم الضرائب العاملة، ومستوى الإنفاق على كل طالب، وحصول المدرسة على الدرجة الأولى في المنطقة، ومعدل الحضور اليومي بين مجتمع الطلبة، والتقييم المحلي لمستوى الملكية.

أشار الباحث إلى أن نتائج هذه الدراسة قد تساعد واضعي سياسة الولاية وموظفي المدارس المحلية عند تطبيقهم المعايير المسؤولة عن نوعية المدرسة وعند مراجعة قضايا التمويل لكل مدرسة كل عام. كما أظهرت النتائج أيضا أن المناطق الأكثر فقرا تواجه صعوبة أكبر في تلبية معايير الولاية وتحقيق المستويات المطلوبة في تحصيل الطلبة. ووجد أن المزيد من دعم الولاية قد لا يعزز قدرة المدارس الكبرى على التحسن في ظل آليات التمويل القائمة. لذا أوصى الباحث بضرورة طرح سياسة تمويل جديدة لسد هذه الثغرات في التمويل، وليس فقط العمل على معادلة الوضع المالي بين المدارس.

- كذلك قامت موليجان (Mulligan, 2002) بإجراء دراسة هـدفت إلـى استقصـاء قناعات وإدراك وآراء مديري التربية نحو المعايير المستخدمة في تحديد أسس الاعتماد، ومـدى تأثير معايير الاعتماد، والعمل الذي ينبغي على صانعي السياسة في الولاية أن يقوما به عنـدما تفشل المدارس في تحقيق الحد الأدنى من درجات الاختبار. كما سعت الدراسـة إلـى اختبـار إدراك مديري التربية باستخدام متغيرات شملت حجم القسم، وطول مدة خدمة المـدير، وحالـة اعتماد القسم، ودرجة غنى القسم.

اتبعت الباحثة في دراستها الأسلوب الكمي والاستنتاجي، واستخدمت استبانة مكونة مـن ستة بنود بعنوان معايير إدراك الاعتماد لفحص الفرضيات التي شكلت جوهر الدراسـة. كـان المشاركون عبارة عن مديري تربية يخدمون في فرجينيا في العـام 2001/2000 . وقـد تـم استرجاع استجابات 60 مديرا أو ما يعادل 45.1% من 133 مديرا كانت قد وصلتهم الاستبانات بالبريد. وأظهرت النتائج أن المديرين فضلوا- على نحوٍ كبير- اسـتخدام نسـب النجـاح فـي اختبارات الولاية كجزء من معيار متعدد للاعتماد. وتشير النتائج إلى أنه في حالة ضم الولايـة لأسلوب المعايير المتعددة - لدى اعتماد المدارس- فإن المديرين يفضلون اسـتخدام التحسـين المستمر لنسب النجاح في اختبارات الولاية، واستخدام نسب التخرج للطلبة، ونسـب تسـرب الطلبة، والنسب المئوية للمعلمين في مجال المحتوى، أو مستوى المرحلـة، ونسـب حضـور الطلبة.

أشار المديرون - على نحوٍ كبير- إلى أن معايير الاعتماد قد أثرت في تصميم المنهـاج وتطويره، وشجعت مديري المدارس على أن يركزوا على نحوٍ أكبر علـى تحسـين التـدريس وزيادة الضغط على المعلمين والإداريين. كما أثرت في قرارات الهيئة التدريسـية، وشـجعت

مديري التربية على أن يركزوا أكثر على تحسين التدريس. وقد وافق غالبية مـديري التربيـة على أن الولاية يجب أن ترفع من أجور المعلمين من أجل توظيف معلمين مؤهلين والمحافظـة عليهم. كما دعم المشاركون في الاستبانة - على نحو كبير - توفير الولاية للتمويل مـن أجـل خفض حجوم الصفوف في المدارس الفاشلة، وزيادة التمويل الكافـي لهـا، والاعتـراف العـام بالمدارس التي تحصل على الاعتماد الكامل،. وقد استخلصت الدراسة ما يأتي:

- فضل مديرو التربية نظام اعتماد يقوم على استخدام الولاية لنتائج الاختبار كجزء من معـايير متعددة لتحديد اعتماد المدارس.
- بصرف النظر عن ديموغرافية المجموعة، فقد أدرك مديرو التربية معايير الاعتماد على أنها تؤثر في تصميم المنهاج وتطويره وتشجع مديري المدارس على أن يكونوا أكثر تركيزا على أساليب التدريس والإسهام في الضغط على المعلمين والإداريـين والتـأثير فـي القـرارات الجماعية.
- دعم مديرو التربية على نحو عام دور الولاية الداعم وليس المعاقب لمساعدة المـدارس التـي تفشل في الحصول على الاعتماد.
- نجم عن المتغيرات الديموغرافية لطول مدة خدمة المديرين وحالة اعتماد القسم فروقا كبيـرة جدا في إدراك المديرين.

- وأجرت كير (Kerr, 2003) دراسة هدفت إلى استقصاء ووصف كيفية تطبيق ثلاث كليات مجتمع لمعايير الاعتماد في تقييم تعلّم الطلبة. واستخدمت الباحثة أسلوب دراسة الحالة من خلال المقابلات التي اشتملت على 12 مقابلة. كما استندت الباحثة إلى أسلوب مراجعة وفحـص المستندات الرئيسة ذات العلاقة بتقييم تعلم الطلبة وعملية الاعتماد. وقامت الباحثة بزيارة مواقع

الكليات وقابلات موظفي التعلم الأكاديمي الرئيسين وكل من هو مسؤول عن تقويم تعلم الطلبـة. وقد أحرزت الدراسة خمس خلاصات رئيسة وإحدى عشرة توصية وستة مضامين.

أشارت الخلاصة الأولى إلى أهمية التخطيط الجيد. وارتبطـت التوصـيات الخمـس بالواجبات المؤسسية، وضرورة التركيز على إيضاح التوقعات من الطلبة، وضـرورة تأسـيس جدول زمني واقعي، وعلى أهمية القادة لدى الهيئة التدريسية، وضرورة الالتـزام بالمصـادر. وارتبطت الخلاصة الثانية بالتقييم الابتدائي؛ فبالاعتماد على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بـأن تبدأ الكليات بتقييم مستوى المساق ثم تنتقل إلى مستوى البرنامج. واهتمـت الخلاصـة الثالثـة باستخدام نتائج التقييم؛ حيث نصت التوصية على ضرورة أن تعمل الكليات على تحسين عمليـة التواصل في ما يتعلق بالنتائج النهائية لمشاريع تقييم الطلبة. ونصت الخلاصـة الرابعـة علـى ضرورة ربط مهمة الكلية بتوقعات التعلم. لذا، أوصت بضرورة وجود عبارة تحدد أهمية وجود تقييم تعلم الطلبة في المهمة. كما نصت الخلاصة الخامسة على أن الرغبة فـي الامتثـال إلـى متطلبات الاعتماد كان مهما لتلك الكليات. وكان الأكثر أهمية الالتزام بمبـادئ كليـات الـتعلم. وأوصت الباحثة بأن تدرس الكليات الأدب السابق ذا العلاقة بالتعلم. إضافة لذلك نصت الدراسة على مضامين للتمويل القائم على الأداء والاعتماد في التعليم العالي والقيادة ومضامين للموازنة.

- كذلك أجرت ميلر (Miller, 2003) دراسة هدفت إلى تحديد مقاييس نواتج الطلبـة المرغوب فيها لبرامج العلوم العدلية الجامعية التي يفترض دمجها في عملية الاعتماد المختصـة والمهنية. ولتحديد تلك النواتج قامت الباحثة بجمع ثلاثة أنواع من البيانات وتحليلها. وقد كان – من قبل- يتم فحص جميع برامج العلم العدلي الجامعي في الولايات المتحدة من خلال مقـاييس المدخلات لمتطلبات الدرجة ومحتوى المنهاج ومن خلال مقاييس المخرجات المنصوص عليهـا

خاصة كفاية الطلبة. وقد قامت الباحثة باختبار إجراءات الاعتماد وإرشاداتها لثلاثة أنماط علمية، هي: علوم الحاسوب، وعلم التغذية، والتمريض؛ وذلك للوقوف على إرشادات عملية الاعتمـاد لبرامج تعليم العلوم العدلية الجامعية. وتم التماس رأي الخبراء - في نواتج خريجي البرنـامج- من التربويين الجامعيين أصحاب الحصص الرئيسة في علوم البرامج العدلية، ومـن التربـويين العاملين في مختبر الجريمة، ومن الخريجين الجدد. وقد جُمعت الآراء باستخدام اسـتبانة عـن طريق الإنترنت، وكانت الاستجابة الكلية 48%.

قامت الباحثة باختبار برامج العلوم العدلية الجامعية، وأظهرت أنها لا تستخدم مقـاييس النواتج. ومن بين عملية الاعتماد للبرامج العلمية الأخرى تبين أن التعليم التمريضي يوفر أفضل النماذج لتعليم العلوم العدلية؛ ويعود سب ذلك إلى التوازن بين العمومية والخصوصية لمقـاييس النواتج. ومن خلال تحليل بيانات الاستبانة تم تحديد كل من النمط العام والمخـتص المناسـب لاعتماد برامج العلوم العدلية. راجعت النتائج الأولية قائمة من الخبراء الذين أوصوا بمزيد مـن عمليات تحديد النواتج ومراجعتها وتنقيحها. واستخدمت نتائج الدراسة لتحديـد نـواتج الطلبـة ولاقتراح معايير اعتماد وعملية اعتماد لبرامج التعليم العدلي الجامعي تقوم على تلك النواتج.

- واستنادا إلى حقيقة، بأن هيئات الاعتماد الإقليمية جميعها قد وضـعت فـي معاييرهـا مستوى معينا يتعلق بنواتج التعلم لدى الطلبة لإعادة التركيز على عمليات الاعتماد، فقد قام ويت (Waite, 2004) بإجراء دراسة هدفت إلى وصف كيفية تنفيذ ثلاث كليات مجتمع عامـة فـي كاليفورنيا لنواتج تعلم الطالب فيها. قام الباحث بإجراء مقابلات مع أعضاء الهيئـة التدريسـية والفريق العامل والإداريين حول إدراكهم ورؤاهم لنواتج التعلم. واستخدم الباحث أسلوب التحليل الفني لاعتماد أدوات الدراسة وجداول تكرار البيانات فيها. وقد أشارت النتائج إلى وجود تحديات

كبيرة جابهت وضع معايير اعتماد لنواتج التعلم. وأظهرت الهيئة التدريسية مخاوف مـن ربـط النواتج بتقييمات مدة الخدمة مما يؤدي إلى اتخاذ مقاييس تأديبية من قبل الإداريين.

بينت النتائج أيضا وجود اعتبارات بين المشاركين في الدراسة ترى أن التركيـز علـى نواتج التعلم ابتداع لا داعي له. وأشار الإداريون إلى أن عدم القدرة على توثيق النواتج يمكن أن ينجم عنه تدخل خارجي علاجي. ومن المخاوف والاهتمامات استمرار الجهود لتحصيل النواتج والمرتبطة بالقوة البشرية والمصادر المالية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أيضا عددا من الأفكـار شملت أن التواصل هو المكون الرئيس لمراحل التخطيط الأولية، وكانـت الـدعوة والتوجيـه والمراجعات وورش العمل هي السبل الأكثر شيوعاً للمحادثات والحوارات التي أجريت حـول نواتج تعلم الطالب، وكانت القيادة مسالة معقدة، وأن الرؤسـاء ذوي الأدوار الفعالـة يعتبـرون أدائيين. وقد شعر أعضاء الهيئة التدريسية أن عليهم الوثوق بالأفراد المنخـرطين فـي عمليـة الاعتماد. وتبين أن التعليم على شكل ورش عمل ومؤتمرات وقراءات أدبية غالبا ما يقلـل مـن مقاومة تنفيذ نواتج التعلم لدى الطالب.

- وأخيرا تبين أن الانتقال إلى الأسلوب التقييمي ينجم عنه تغير مؤسسـي حقيقـي فـي المعاهد. وقدمت الدراسة أنموذجا أوليا لربط أنشطة نواتج تعلم الطالب مع أفكار معايير الاعتماد الجديدة بفعالية؛ حيث تمحورت بنية النموذج حول التحسينات وحول توفير دليل إرشادي لتدريب هيئة التدريس يتناسب مع ثقافة المعهد القائمة.

المقابلات ومراجعة المستندات. تم تحليل البيانات الناتجة من اللقاءات من خـلال إجـراء الترميز المفتوح من أجل تحديد الأفكار الظاهرة ضمن قائمة تصنيف رئيسة محددة مسبقا. وأدى هذا الإجراء إلى استنتاج أنماط آلية الاعتماد الموجودة في معاهد التعليم العالي. وقـد توصـلت

الدراسة إلى نتيجة ذات مستويين: إمكانية استنباط آثار سياسة التعليم العالي الوطنيـة لمعـايير الاعتماد من حيث التطور والتنمية في القطاع الخاص، وإمكانية اكتشاف نـواتج جديـدة لآليـة الاعتماد في البيئة الجامعية.

- وقام ريزو (Rizzo, 2005) بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء اسـتخدام "مجلـس تطوير معايير التعليم العالي" لمعايير الوحدة الوظيفية في برامج الأنشطة الجامعيـة كمؤشـرات تقريبية تشير خطوات أولية في عملية وضع العلامات الجامعية المتعددة. وقد تم تأطير الدراسة من خلال نظرية (Astin, 1985) لمعايير التعليم العالي كما وردت فـي (Miller, 2003). كما استخدمت الدراسة فرضيات ومبادئ وجدت في نموذج وضع المؤشرات (Upcraft and Shuh, 1996) لشؤون الطلبة.

سعت استبانة مكونة من 12 بندا إلى جمع معلومات حول قائد برنامج الأنشـطة فـي الحرم الجامعي وتعليقات المشاركين وآرائهم. وقد شارك في الدراسة 32 مدير أنشطة جامعيـة يعملون في 20 موقعا جامعيا. ونتج من عملية ترتيب قابلية تطبيق عبارات معـايير الأنشـطة الجامعية وأهميتها لثلاثة عشر مجالا وسيلة ملخصة تم استخدامها لاختيـار علامـات تحسـين الجودة.

رتب المديرون مكونات معيار القابل للتطبيق لتحسين برنامج الأنشـطة والأهميـة التـي توفرها المعايير للعمل. وقد تم اختيار علامات (مؤشرات) معايير التعليم العالي للبرنامج الذي تم اختباره باستخدام تحليل الفجوات في الفروق المماثلة بين الترتيبات. وأشارت النتـائج إلـى أن معايير التعليم العالي مثلت إطارا مناسبا يمكن من خلاله تقوية وتعزيز الفريق لتحديد وتعريـف تحسين مؤشرات الجودة في برامج الأنشطة الجامعية. وأشارت التباينات في الاستجابات إلى أن

المجال المكون للتسهيلات والتكنولوجيا والمعدات تحتاج إلى تعريف موسع وتنقـيح. وأوصـى الباحث بمزيد من الدراسات حول معايير التعليم الجامعي باعتبارها مصدرا مركزيا في التعلـيم العالي ومهمة جدا في تحديد أفضل برامج الممارسات والخدمات والعمليات ذات العلاقة بشؤون الطلبة.

- كما أجرت ميريل (Merrel, 2005) دراسة هدفت إلى استقصاء تأثير برامج الاعتماد في منهاج كليات المجتمع الجامعية. واستخدمت الباحثة نموذج إيويل (Ewell, 1997) الخاص بتصميم المنهاج للوقوف على الإطار النظري، ومن خلاله درست الآثـار الرئيسـة لبرنـامج الاعتماد لدى الاتحاد الوطني للتمريض في برامج كلية مجتمع سنكلير الجامعية. كما اسـتخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة لجمع البيانات وتحليلها. وأظهرت النتـائج وجـود أربعـة آثـار للاعتماد في المنهاج المصمم: تغييرات درجة مشاركة الهيئة التدريسية، وظهور إطـار عمـل مفاهيمي معقد يؤسس للمنهاج، وتزايد عدد مراجعات المنهاج في أوقات الاعتمـاد، واسـتمرار منهجي لتحسين أدوات المنهاج. كما بينت النتائج وجود علاقة بين نضج عمليات تصميم المنهج والمباشرة في معالجات برنامج الاعتماد.

- أما جالوسكي (Galuski, 2005) فقد أجرت دراسة هدفت إلى استقصـاء معـايير الاعتماد لرعاية برامج الطفولة لدى المديرين من حيث طبيعة تعـريفهم للممارسـات الملائمـة وكيفية تعريفهم وقناعاتهم ذات العلاقة بمعايير الاعتماد وماهية خبراتهم الخاصة بالاعتماد ومدى ارتباطها بالقناعات الشخصية المرتبطة بالجودة. لهذا الغرض أجرت الباحثة ثماني مقابلات مـع مديري البرنامج، وحللت البيانات باستخدام أسلوب المقارنات. وقد أشـارت البيانـات إلـى أن المديرين لم يسعوا إلى تحقيق عملية الاعتماد لقناعتهم أنهم يقومون بأفضل مـا لـديهم للعنايـة

بالأطفال. وخلصت الدراسة على وجه العموم إلى أن النزعة المضادة للاعتماد لـدى المـديرين تدور حول نقاط رئيسة محددة:

أولا : يعرف المديرون الجودة على نحوٍ مختلف عن بعضهم، ولا يؤمنون بأن الاعتماد مهم لتعريفاتهم الفردية.

ثانيا: يتخوف المديرون من أن تؤدي عملية الاعتماد إلى محدودية التعلم نتيجة توفير أجواء الحرية للجميع.

ثالثا: ظهر هناك بعض العوامل التي تمنع المديرين من السعي إلى عملية الاعتماد، منها: الرغبة في تعزيز الاستعداد في الحضانات، واتجاهات الآباء، وتكلفة عملية الاعتماد، والتخوف من أن تقود عملية الاعتماد إلى الضغط على الفريق العامل، ونقص المعلومات عن العملية.

- أما مانياجا (Manyaga,2006)، فقد أجرى دراسة هدفت إلـى استقصـاء تطـور المعايير التي يمكن من خلالها مساعدة مزودي التدريب في تنزانيا وفي بلدان أخرى لدى سعيهم إلى تحسين جودة التعليم. لذا قام الباحث بشرح مؤهلات الجودة المؤكدة فـي تنزانيـا لكسـب الاعتراف بها دوليا واعتمادها محليا. كما قام باستقصاء عمليات تسجيل المعاهد القـادرة علـى تقديم برامج التدريب على نحوٍ ملائم واعتمادها في مستويات جيدة كوسيلة لضمان نوعية الخدمة. إضافة لذلك قام الباحث باستكشاف التعليم في تنزانيا وتحسينات التحصيل فيه ومناقشتها اعتمادا على خبرته الشخصية. وأخيرا راجع الباحث الأدب السابق ذا العلاقة بهدف استخلاص العبر.

وجدت الدراسة أن المجلس الوطني للتعليم التقني هو الأول من نوعه في إفريقيـا الـذي يتبنى معايير جودة نوعية التعليم الأكاديمي في المعاهد التقنية. وتبين أن هناك تحسنا ملحوظـا ظهر نتيجة لتبني هذه المعايير. وأوصت الدراسة البلدان الأخرى بضرورة تبني معايير للتعلـيم التقني والأكاديمي مشابهة لما في هذه الدراسة.

- كذلك، وبهدف تحديد مدى انتشار مفهوم "الكمال متعدد الأبعاد" في تعليم الطلبة، وتحديد كيفية ارتباط هذا المفهوم بإدراك الطلبة لنوعية الحياة التي يعيشون والتحصيل الأكاديمي لديهم، أجرىماننج (Manning, 2006) دراسة اعتبر فيها أن الكمال يكمن فـي المعـايير العليـا للجوانب الإيجابية. وتكونت عينة الدراسة من (75) مشاركا من الطلبة الجامعيين الـذين قـاموا بالإجابة عن استبانة "مقياس الكمال التقريبي" الذي طورها سلاني وآخرون (1997). وقـد تـم تحديد ثلاث مجموعات في الدراسة، هي: الكماليون المتكيفون، ومنشدو الكمال، وغير الكماليين. كما أتم المشاركون استبانة موجزة حول الجودة في الحياة كمـا وردت فـي منظمـة الصـحة العالمية، التي طورتها المنظمة لقياس الجودة المدركة للحيـاة خـلال أسـبوعين قبـل إجـراء الاستبانة. ووجدت الدراسة أن ناشدي الكمال مقارنة بالكماليين المتكيفين لديهم جـودة مدركـة للحياة متوسطة وأقل بدرجة ذات دلالة إحصائية في ثلاث مجالات من جودة الحيـاة التـي تـم قياسها، وهي: الصحة البدنية والنفسية والعلاقات الاجتماعية. كما وجد أن التناقضات والفـروق الفرعية للمقياس كانت ذات ارتباط سلبي ضعيف بمجال الصحة النفسـية والبدنيـة والعلاقـات الاجتماعية. ولم تظهر فروق أخرى ذات دلالة إحصائية في إدراك جودة الحيـاة فـي أي مـن مجموعات المقارنة متعددة الأبعاد الأخرى أو بين الكمالية المعروضة والتحصيل الأكاديمي.

- وقام ريكر (Riker, 2007) بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء معايير الاعتماد الحكومية لمجلس القيادة التعليمي في برامج الإدارة من حيث مدى توافقها مع المسؤوليات اليومية للإداريين. واستخدمت الدراسة المدارس العامة التي تضم صفوفا من الروضة حتى الثانوية العامة، والمدارس المتوسطة شرقي بنسلفانيا. وقد تم توزيع مائة إداري كانوا موظفين في الوحدات المتوسطة المحددة في الدراسة، وتعريفهم على أنهم أفراد ذوو خبرات في الإدارة أو مساعدة الإدارة تزيد على فصل دراسي واحد وأقل من ثلاث سنوات. ولهذا الغرض استخدم الباحث استبانة تم اختبارها وتحكيمها واعتمادها قبل التوزيع، استعاد الباحث ستة وستين منها ليتم تحليلها. كما أجريت مقابلات مع تسعة إداريين؛ حيث صممت المقابلات لاختبار معايير الاعتماد. وعملت الاستبانة على فحص المعايير من حيث عدد المرات التي دمجت فيها معايير المسؤوليات اليومية والمستوى المدرك في إعدادها. وقد أظهرت البيانات الكمية متوسطات حساب ذات دلالة إحصائية تدعم العلاقة بين المعايير المدروسة والمسؤولية اليومية لإداريي البنايات. أما البيانات النوعية فقد اختبرت عناصر وجهات النظر الخاصة بعمليات الدمج والاستعداد ومستوى الأهمية. ووفرت المقابلات رؤية غنية حول إدراكات المشاركين لكل عنصر في المعايير. ثم قام الباحث بفحص المكونات الكمية والنوعية لكل من المعايير المدروسة، ووجد أن هناك علاقة قوية بين تلك المعايير ومسؤوليات الإداريين اليومية.

- كما أجرى يلماز (Yilmaz, 2007) دراسة هدفت إلى استقصاء مدى مساعدة مديري برامج التطبيقات التعليمية الإلكترونية وأدواتها القائمة على شبكة الإنترنت العالمية وأعضاء الهيئة التدريسية على تحديد الفجوة بين طبيعة البرنامج المعمول به والمرغوب فيه ومدى تلبية هذه البرامج الدراسية لمعايير الاعتماد. ركز الباحث أيضا على الأهداف المقصودة وعلى تقويم المنهاج وعلى المعايير وطرق الاعتماد وعلى الأدوات من خلال إنشاء نموذج تعاوني تكيفي

مختصر. واتبع الباحث أسلوب مراجعة الأدب وتحليل نموذج تصميم التدريس لتحقيـق هـدف البحث. وتوصل إلى نتائج من خلال عملية مراجعة الخبير، كما اقترح حلولا للمشكلات المحددة في أثناء هذه المراجعة. وأشارت تحليلات الباحث إلى أنه لا توجد أداة مخصصة لتحديد نقـاط القوة والضعف للبرامج الأكاديمية، وأن هناك نقصا في الأبحاث ذات العلاقة.

- وبهدف استكشاف المعايير الملائمة في التعليم العالي من خلال البحث في أثـر جـودة برامج التعليم العالي عبر الإنترنت في رضا الطلبـة، قامـت كلاوسـن (Clawson, 2007) بإجراء دراسة طرحت من خلالها السؤالين الآتيين: ما معايير تصميم التدريس الملائمة لقيـاس جودة المساقات عبر الإنترنت؟ وإلى أي مدى تتنبأ معايير جودة تصميم التدريس في المسـاقات عبر الإنترنت برضا الطلبة نحو خبرة التعلم ؟ استخدمت الباحثة نموذجا أوليـا مركبـا لجـودة المساق؛ حيث أظهرت مراجعات الأدب السابق الخاصة بتقييم النماذج فجوة بين مؤشرات الجودة المعمول بها ومبادئ تصميم التدريس ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس وممارسات التقييم. لذا طورت الباحثة (109) معيار تعمل على تصنيف جودة المساق عبر الإنترنت من خلال عملية دلفي التكرارية، كما استشارت خبراء وطنيين في التعليم عن بُعد. وقد عمل التصنيف كأداة تقييم لقياس المتغير المستقل وجودة المساق. ونجم عن استخدام مقياس مركب لـ12 مساقا 18 تركيبة جديدة للجودة. استخدمت الباحثة أيضا فقرات الاستبانة نهاية البرنامج التعليمي لقيـاس المتغيـر التابع ودرجة رضا الطلبة من خلال تسجيل جودة المساق الكلية وتشكيل الدرجة التي تمثل سبع فقرات تعلق بالخبرة في المساق. إضافة لذلك تم استخدام اختبار مان ويتني غير القياسي لاختبار الالتزام بمعيار الجودة. وقد كان معيار الاستراتيجيات التدريسية لجودة المساق عبر الإنترنت هو الوحيد من بين المتغيرات المستقلة الذي وُجد ذا دلالة إحصائية بدرجة احتمالية بلغت 0.33 من بين الرضا الكلي للجودة بعد استخدام خط الأساس 05..

وسع تصنيف الجودة المتبع في هذا البحث النماذج المعمول بها في المجال ليشمل مبـادئ تصميم التدريس غير المطروحة في الحقل. كما وفر البحث دليلا على أن الاستراتيجيات تتنبـأ برضا الطلبة عن المساقات عبر الإنترنت. وأشار الباحث إلى أن نتائج الدراسـة قـد تسـاعد المعاهد ذات العلاقة على إعطاء الأولوية لاستراتيجيات التدريس كمدخل لخلق خبـرات تعلـم أفضل. إضافة لذلك وفرت الدراسة تصنيفا شاملا للمعايير المحكمة لتقويم جودة المساقات عبـر الإنترنت.

وقامت فيتار (Faitar, 2006) بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء عملية الاعتماد فـي التعليم الجامعي لبلدان ما بعد الشيوعية شرقي ووسط أوروبا مع التركيز على حالة رومانيا. كما ركزت الدراسة على خصائص الاعتماد مقارنة مع جوانب عمليات خصخصة التعليم الجـامعي في بلدان شيوعية سابقة، مثل: جمهورية التشيك، وبولندا. وكان الهدف على وجـه الخصـوص استكشاف إلى أي مدى وبأية السبل تعمل السياسة الرسمية والإجراءات التي تتبعهـا لتحفيـز ودمج عمليات الاعتماد التعليم العالي وتعزيز التطور والنمو في التعليم العـالي الخـاص فـي رومانيا. وقد اشتمل البحث على دراسة حالة متعددة للجامعات الرومانية التي مرت بخبرة عملية الاعتماد.

التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة:

بإيجاز، يمكن القول إن الدراسات السابقة توصلت في عمومها إلى أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي للارتقاء بقطاع التعليم العالي. ووجدت هذه الدراسات أن الاعتمـاد الأكـاديمي هـو الضمانة الوحيدة للمحافظة على استمرارية مؤسسات التعليم العالي فـي أداء مهامهـا وتحقيـق أهدافها على أتم وجه. وحاولت الكثير من الدراسات السابقة تسليط الضوء على نـواتج عمليـة

الاعتماد الأكاديمي خاصة على مخرجات التعليم العالي المتمثلة بالطلبـة، والبـرامج الجامعيـة والهيئة التدريسية.

أهم ما يميز هذه الدراسة عما سبقها:

غير أن هذه الدراسة ستكون بمثابة محاولة نوعية في استقصاء معـايير الاعتمـاد فـي مناطق ساخنة من العالم، مثل: الأراضي الفلسطينية المحتلة، مما يكسب نتائجها أهمية خاصـة على واقع التعليم العالي الفلسطيني. كما تتميز هذه الدراسة بمحاولتها تطوير نمـوذج للاعتمـاد الأكاديمي يأخذ بالاعتبار العوامل المحيطة بقطاع التعليم العالي ويطمح إلى تطويره إيجابا.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التطويري في هذه الدراسة؛ بهدف تعرف واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية الخاصة، وذلـك مـن خـلال الأكـاديميين والإداريين في الجامعات الفلسطينية الخاصة في مناطق الضفة الغربية، ومن ثم طورت معـايير جديدة للاعتماد الأكاديمي بهذه المؤسسات الخاصة، وذلك بناء على البيانات والمعلومات المسحية بالإضافة إلى الاستعانة بالخبراء والمختصين، والاطلاع كذلك على الأدب النظري مـن خـلال الخطوات الآتية:

المرحلة الأولى: المقدمة النظرية

تناولت مفهوم الاعتماد الأكاديمي وتطوره وبدايات نشوئه، ومن ثم تـم التفريـق بـين نوعين من الاعتماد، هما: الأكاديمي والمؤسسي، ثم الدخول في تعريف الاعتماد بأنـه مكانـة أكاديمية أو وضع أكاديمي يمنح للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي مقابل تلبية المؤسسـة لمعايير جودة التعليم المقدم وفق ما يتفق عليه مع مؤسسـة أو مؤسسـات التقيـيم التربويـة ، وعرضت في ذلك تعريفات متعددة للعديد من الأدباء والمنظرين منتهيـة بـرأي الباحثـة فـي المفهوم، كذلك تحدثت المقدمة النظرية عن أهداف الاعتماد والنماذج المختلفة له وعرضت فـي ذلك العديد منها. واشتملت هذه المقدمة كذلك على الحديث عن غايات الاعتماد، وتم حصرها في مجموعة محاور كان أهمها الطلبة والموارد المادية للمؤسسة ومرافق الجامعة المادية والمـوارد التعليمية والأجهزة الضرورية ومدى كفايتها لتحقيق الأهداف إضافة لغايات أخرى ، كذلك تـم

الحديث عن نماذج عربية مطبقة للمعايير الأكاديمية. وانتهت هذه المقدمة بالدخول على الواقـع الفلسطيني الذي لا يختلف كثيرا عن نظيره العربي؛ فالأنظمة والقـوانين المعمـول بهـا فـي مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني والمشكلات التي يعاني منها تتشابه إلى حد بعيد مع مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، إلا أن هناك مشكلات خاصة بالتعليم العالي الفلسـطيني ناشـئة عن ظروف الاحتلال، مثل: إغلاق المعابر ورصد الحواجز التي تمنع الطلبة من الوصول إلـى جامعاتهم، والنقص الواضح في تمويل التعليم العالي ليواكب التطورات التي يمر بها التعليم فـي الدول المتقدمة، كذلك تم في هذا الجزء فرد العديد من الإحصائيات والحديث المفصل عن الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية والمعايير المتبعة فيهـا. إن هذه المقدمة التي تم تناولها تُعد ضرورية كونها تلقي الضوء على مفهـوم إداري تحتاجـه مؤسسات التعليم لتحقيق الجودة المنشودة، التي تسهم في مخرجات عالية قابلة للتصدير والمنافسة في الأسواق العالمية .

- **المرحلة الثانية: تحديد مكونات المعايير**

- تطوير معايير الاعتماد الأكاديمي هي محاولة للربط بين المفاهيم النظرية للاعتماد والواقع العملي محل التنفيذ، وذلك من خلال العديد من المبادئ تتمحور في النقاط الآتية :
- التركيز على العميل (مخاطبة الاحتياجات الأساسية للطالب والمجتمع وسوق العمل).
- القيادة (توحيد الرؤى والأهداف والإستراتجيات في المجتمع التعليمي الخاص).
- المشاركة (تعزيز المشاركة الفعالة ومراعاة مبدأ المساواة وإتاحة الفرصة للجميع).
- التركيز على العمليات (الاهتمام بجميع العمليات التي تنفذ في المؤسسة الجامعية الخاصة).
- اتخاذ القرارات التي تعتمد على الحقائق.
- التحسين المستمر (الالتزام بالتجاوب مع التغيرات).

- الاستقلالية (احترام مسئولية المؤسسة التعليمية الخاصة عن أنشطتها الأكاديمية).
- المنافع المتبادلة (اتباع مدخل لمختلف المشاركين من مراجعين وطلاب والمجتمع من شأنه تعظيم الفائدة من تطوير ونقل المعارف والخبرات).

المرحلة الثالثة: طرق قياس المتغيرات، وتشتمل على:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وجميع أعضاء هيئات التدريس الأكاديميين والإداريين في الإدارات العليا في الجامعات الفلسطينية، والبالغ عددهم (2711) فرداً، منهم (73) موظفاً في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، و(2638) عضو هيئة تدريس أكاديمي وإداري في الإدارات العليا في الجامعات الفلسطينية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2008- 2009)، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب مكان العمل والدرجة العلمية

الدرجة العلمية	مركز الوزارة		الجامعات	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
دكتوراه	36	43.84%	1221	% 47.00
ماجستير	31	47.95%	1260	%48.50
بكالوريوس فما دون	6	8.22%	157	%6.04
المجموع	73	%100.00	2638	%100.00

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (723) موظفاً في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وعضو هيئة تدريس أكاديمي وإداري في الإدارات العليا في الجامعات الفلسطينية، منهم (27) موظفاً في وزارة التعليم العالي الفلسطينية، يشكلون ما نسبته (36.98%) من مجتمع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، و(696) عضو هيئة تدريس أكاديمي وإداري في الإدارات العليا في الجامعات الفلسطينية، يشكلون ما نسبته (26.38%) من مجتمع الجامعات الفلسطينية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	المستويات	مركز الوزارة		الجامعات	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	دكتوراه	15	55.56%	458	68.46%
	ماجستير	8	29.63%	180	26.91%
	بكالوريوس فما دون	4	14.81%	31	4.63%
التخصص	إنسانية	14	51.85%	446	66.67%
	علمية	13	48.15%	223	33.33%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	6	22.22%	139	20.78%
	من 5-10 سنوات	7	25.93%	169	25.26%
	من 11-15 سنة	7	25.93%	171	25.56%
	أكثر من 15 سنة	7	25.93%	190	28.40%
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	0	0	196	29.30%
	أستاذ مشارك	0	0	253	37.82%
	أستاذ مساعد	0	0	140	20.93%
	إداري	0	0	80	11.96%
الجامعة	جامعة الخليل	0	0	156	23.32%
	الجامعة العربية الأمريكية	0	0	87	13.00%
	جامعة بيت لحم	0	0	128	19.13%
	جامعة بيرزيت	0	0	144	21.52%
	جامعة القدس	0	0	154	23.02%
المجموع		**27**	**100.00%**	**669**	**100.00%**

أداة الدراسة:

لتحقيق الهدف من هذه الدراسة، قامت الباحثة بتطوير استبانة معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية. وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (100) فقرة موزعة على (9) محاور.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، قامت الباحثة بعرضها في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الأردنية والفلسطينية، وطلب منهم الحكم على جودة محتوى فقرات الأداة، ومدى انتماء الفقرة للمجال الذي تندرج تحته، والحكم على مدى السلامة اللغوية لها. وبالاعتماد على ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بإعادة النظر في فقرات الأداة مرة أخرى؛ حيث تم حذف (19) فقرات، وإعادة صياغة (20) فقرة، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (81) فقرة، تتوزع على تسعة مجالات، هي: مجال رسالة الجامعة وأهدافها، ومجال الإدارة وضمان الجودة، ومجال البرامج التعليمية والتعلمية، ومجال الهيئة التدريسية، ومجال الخدمات الطلابية، ومجال مصادر التعليم والتعلم، ومجال خدمة المجتمع، ومجال الإدارة المالية والمرافق، ومجال البحث العلمي. وأصبح جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات لها، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة؛ حيث تكونت من (28) موظفاً في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وعضو هيئة تدريس أكاديمي وإداري في الإدارات العليا في الجامعات الفلسطينية، مرتين وبفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين؛ الأول والثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين؛ حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.83 – 0.90)، للمجالات، و(0.89)، للاستبانة الكلية، كما تم حساب قيم معاملات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا؛ حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.88 – 0.94) للمجالات، و(0.94) للاستبانة الكلية، والجدول (2) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة معامل ارتباط بيرسون، وطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الجدول (3)

قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة بطريقة معامل ارتباط بيرسون

وطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة الإعادة	معامل كرونباخ ألفا
1	رسالة الجامعة وأهدافها	9	0.85	0.88
2	الإدارة وضمان الجودة	9	0.83	0.89
3	البرامج التعليمية والتعلمية	9	0.88	0.91
4	الهيئة التدريسية	9	0.89	0.92
5	الخدمات الطلابية	9	0.85	0.89
6	مصادر التعليم والتعلم	9	0.87	0.91
7	خدمة المجتمع	9	0.85	0.90
8	الإدارة المالية والمرافق	9	0.88	0.93
9	البحث العلمي	9	0.90	0.94
	الأداة ككل	**81**	**0.89**	**0.94**

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بالإجراءات والخطوات الآتية للحصول على البيانـات اللازمـة لتحقيـق هـدف الأطروحة:

- الحصول على المخاطبات الرسمية من الجامعة الأردنية لمن يهمه الأمر بـوزارة التعلـيم العالي الفلسطينية؛ لتسهيل مهمة الباحثة وتنفيذ توزيع أداة الدراسة على العينة.
- مقابلة المسؤولين في وزارة التعليم العالي الفلسطينية، واسـتلام رسـالة لهـذه الجامعـات الخاصة والحصول على الموافقة منهم .

- تم استرجاع الاستبيانات وبسرعة قصوى استغرقت أسبوعين من إرسالها.
- بلغ عدد الاستبانات المسترجعة والمناسبة للتفريغ (669) استبانة؛ أي بنسبة إرجاع شـكلت حوالي (92 %).
- تم إدخال البيانات إلى برنامج التحليـل الإحصـائي (SPSS) علـى جهـاز الحاسـوب وبمساعدة محلل مختص في الجامعة الأردنية, بعد ذلك تم إجراء المعالجـات الإحصـائية المناسبة لأسئلة الدراسة، والحصول على النتائج.

تصحيح أداة الدراسة:

لتصحيح أداة الدراسة، وتسهيلاً لتفسير النتائج، قامت الباحثة بترجمة سلم الاستجابات الخاص بفقرات المقياس، من تقدير لفظي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق مطلقـاً) إلـى تقدير كمي (5،4،3،2،1) على الترتيب، ولتحديد درجة تقديرات أفـراد العينـة علـى فقـرات ومجالات الأداة، تم استخدام التدريج الآتي:

1.00 - 1.49 تقدير عدم توافر المعيار إطلاقاً.

1.50 - 2.49 تقدير توفر المعيار بدرجة قليلة.

2.50 - 3.49 تقدير المعيار بدرجة متوسطة.

3.50 - 4.49 تقدير توافر المعيار بدرجة كبيرة.

4.50 - 5.00 تقدير توافر المعيار بدرجة كبيرة جداً.

متغيرات الدراسة

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

1. المتغيرات الوسيطة:

وتشتمل على متغيرات التالية:

1) متغيرات أفراد عينة الجامعات، وتضم:

أ- **الرتبة الأكاديمية**: وله أربع فئات: (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، وإداري).

ب- **التخصص**: وله فئتان: (تخصصات إنسانية، تخصصات علمية).

ج- **الجامعة**: ولها خمس فئات: (جامعة الخليل، والجامعة العربية الأمريكية، وجامعة بيت لحم، وجامعة بيرزيت، وجامعة القدس).

د- **المؤهل العلمي**: وله ثلاث فئات: (جامعي فما دون، وماجستير، ودكتوراه).

هـ- **الخبرة:** ولها أربعة مستويات: (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10سنوات، ومن 11-15 سنة، وأكثر من 15 سنة).

2) متغيرات أفراد عينة مركز الوزارة، وتضم:

أ- **التخصص**: وله فئتان: (تخصصات إنسانية، تخصصات علمية).

ب- **المؤهل العلمي**: وله ثلاث فئات: (جامعي فما دون، وماجستير، ودكتوراه).

ج- **الخبرة:** ولها أربعة مستويات: (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات، ومن 11-15سنة، وأكثر من 15 سنة).

2. المتغير التابع:

درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية، ويعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات ومجالات أداة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتيـة لتحليـل بيانـات الدراسـة والإجابـة عن أسئلتها:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليـل التبـاين، واختبـار شـيفيه (للمقارنات البعدية)، ومعامل ارتباط بيرسون.

المرحلة الرابعة: تطوير المعايير

تم تطوير المعايير المقترحة للجامعات الفلسطينية الخاصة من خلال الإفادة مـن الأدب النظري والدراسات السابقة، ومما تم التوصل إليه من خلال الدراسة الميدانية للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس:

- ما المعايير المناسبة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية ؟

المرحلة الخامسة: صدق المعايير

تم عرض المعايير بصورتها النهائية على مجموعة من الأساتذة والخبراء المشهود لهـم بالتخصص في مجال الاعتماد الأكاديمي وأصحاب الفكر المهتمين، سواء في الجامعات الأردنية أو في مؤسسات التعليم بفلسطين؛ للوصول إلى مؤشر صدق هذه المعايير.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها؛ إذ بعد أن قامت الباحثة بجمع البيانات بوساطة أداة الدراسة "استبانة معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية"، فقد عرضتها وفقاً لأسئلة الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي ينص على: ما درجة أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، لدرجة أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية على مجالات المعايير؛ حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة أهمية المجال
1	الإدارة المالية والمرافق	4.48	0.35	الأولى	كبيرة
2	البحث العلمي	4.31	0.29	الثانية	كبيرة
3	البرامج التعليمية والتعلمية	4.29	0.33	الثالثة	كبيرة
4	الإدارة وضمان الجودة	4.27	0.29	الرابعة	كبيرة
5	الهيئة التدريسية	4.26	0.44	الخامسة	كبيرة
6	رسالة الجامعة وأهدافها	4.25	0.24	السادسة	كبيرة
7	مصادر التعليم والتعلم	4.23	0.37	السابعة	كبيرة
8	خدمة المجتمع	3.99	0.40	الثامنة	كبيرة
9	الخدمات الطلابية	3.91	0.42	التاسعة	كبيرة
	المجالات ككل	4.22	0.17	-	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (4) أن المجال الثامن " الإدارة المالية والمرافق" قد احتل المرتبة الأولـى بمتوسط حسابي (4.48) وانحراف معياري (0.35)، وجاء المجال التاسع "البحث العلمي" فـي المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.31) وانحراف معياري (0.29)، بينما جاء المجال الخـامس "الخدمات الطلابية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.42)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة الأهمية (4.22) بانحراف معيـاري (0.17)، وهو يقابل التقدير درجة كبيرة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأهمية معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية؛ حيث كانت على النحو الآتي:

أ- المجال الأول: رسالة الجامعة وأهدافها

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية لهذا المجال، كما هي موضـحة فـي الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية في مجال رسالة الجامعة وأهدافها مرتبة تنازلياً

الرقم	نص المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المعيار
1	أن تعكس رسالة الجامعة أهداف المجتمع الفلسطيني	4.76	0.52	كبيرة
2	أن تتسم أهداف الجامعة بالوضوح	4.37	0.37	كبيرة
3	أن تجري الجامعة مراجعة منتظمة لتعديل رسالتها وفق المستجدات الحديثة	4.34	0.36	كبيرة
4	اعتبار سياسة الجامعة عنصراً أساسياً للتطـوير ولتحقيـق معـايير الجودة	4.30	0.46	كبيرة
5	أن تساعد أهداف الجامعة على اتخاذ القـرارات الفاعلـة بمرونـة وفعالية	4.24	0.49	كبيرة
6	اشتقاق الجامعة الأهداف العامة والفرعيـة لبرامجهـا مـن خـلال رسالتها	4.18	0.49	كبيرة
7	ارتباط جميع الأهداف العامة لنشاطات الجامعة ورسالتها	4.16	0.55	كبيرة
8	تأكيد أهداف الجامعة على تحقيق التميز في الأداء الأكاديمي	3.99	0.42	كبيرة
9	أن تتسم رسالة الجامعة بالشمول لارتباطها بالأنشطة الرئيسة	3.94	0.40	كبيرة
	المجال ككل	4.25	0.24	كبيرة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (5) أن المعيار (2)، الذي نص على "أن تعكس رسالة الجامعة أهداف المجتمع الفلسطيني" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.76) وانحراف معياري (0.52)، وجاء المعيار رقم (1) والذي كان نصه "أن تتسم أهداف الجامعة بالوضوح" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.37)، بينما احتل المعيار (6)، الذي نص على "أن تتسم رسالة الجامعة بالشمول لارتباطها بالأنشطة الرئيسة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.24)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (4.25) وانحراف معياري (0.24)، وهو يقابل التقدير الموافقة على هذه المعايير بدرجة كبيرة.

ب- المجال الثاني: الإدارة وضمان الجودة

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية لهذا المجال، كما هي موضـحة فـي الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية لمجال الإدارة وضمان الجودة مرتبة تنازلياً

الرقم	نص المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المعيار
1	استعانة إدارة الجامعة بذوي الخبرة والكفاءة من أجل تطوير معايير الجودة (الأكاديمية والإدارية) لديها	4.51	0.78	كبيرة
2	تولية إدارة الجامعة اهتماماً خاصاً بالخطط المستقبلية	4.46	0.74	كبيرة
3	عمل إدارة الجامعة على تحقيق معايير الجودة العالمية	4.41	0.70	كبيرة
4	تشجيع إدارة الجامعة الأعمال الإبداعية (الأكاديمية والإدارية)	4.39	0.68	كبيرة
5	تعزيز إدارة الجامعة القيم الأكاديمية الإيجابية في مجتمع الجامعة (كتشارك المعرفة وتوليدها ونشرها)	4.35	0.61	كبيرة
6	إشراف إدارة الجامعة على وضع السياسة العامة لعملها	4.24	0.81	كبيرة
7	تصميم إدارة الجامعة برامج التعليم والتعلم فيها وفق الأهداف المحددة	4.12	0.56	كبيرة
8	تعزيز إدارة الجامعة العمل بروح الفريق في الجامعة	4.09	0.72	كبيرة
9	قيام مجلس إدارة الجامعة بالتنسيق الجيد في ما بين مختلف أنشطة الجامعة	3.87	0.67	كبيرة
	المجال ككل	4.27	0.29	كبيرة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (6) أن المعيار (18)، الذي نص على " استعانة إدارة الجامعة بذوي الخبرة والكفاءة من أجل تطوير معايير الجودة (الأكاديمية والإدارية) لديها" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.51) وانحراف معياري (0.78)، وجاء المعيار (12)، الذي كان نصه "تولية إدارة الجامعة اهتماماً خاصاً بالخطط المستقبلية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.46) وانحراف معياري (0.74)، بينما احتل المعيار (10)، الذي نص على "يقوم مجلس إدارة الجامعة بالتنسيق الجيد في ما بين مختلف أنشطة الجامعة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي

(3.87) وانحراف معياري (0.67)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (4.27) وانحراف معياري (0.29)، وهو يقابل التقدير الموافقة على هذه المعايير بدرجة كبيرة.

ج- المجال الثالث: البرامج التعليمية والتعلمية

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية لهذا المجال، كما هي موضـحة فـي الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية لمجال البرامج التعليمية والتعلمية مرتبة تنازلياً

الرقم	نص المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المعيار
1	تحديد الجامعة المقاييس والكفايات التي يجب أن يكتسبها الطلبة بوضوح	4.45	0.66	كبيرة
2	تصميم الجامعة البرامج التعليمية بهدف تطوير مهارات العمل الإبداعية لدى الطلبة	4.41	0.72	كبيرة
3	قيام الجامعة بإصدار تقارير تقويم تعلم الطلاب على نحو منتظم	4.39	0.76	كبيرة
4	أن تساعد البرامج التعليمية للجامعة على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو مجتمعهم	4.34	0.57	كبيرة
5	اتباع الجامعة خططا واضحة ومجدولة زمنيا لبرامجها التعليمية	4.31	0.69	كبيرة
6	قيام الجامعة بتقييم تحصيل الطلاب على أسس واضحة	4.28	0.84	كبيرة
7	تصميم الجامعة خطط حديثة لبرامجها التعليمية	4.26	0.58	كبيرة
8	تصميم الجامعة برامج التعليم وطرق التدريس وفق الأهداف المحددة	4.15	0.53	كبيرة
9	توفير الجامعة النشرات الواضحة للطلبة حول البرامج الأكاديمية	4.02	0.62	كبيرة
المجال ككل		4.29	0.33	كبيرة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (7) أن المعيار (22)، الذي نص على"تحديـد الجامعـة المقـاييس والكفايات التي يجب أن يكتسبها الطلبة بوضوح" قد احتل المرتبـة الأولـى بمتوسـط حسـابي (4.45) وانحراف معياري (0.66)، وجاء المعيار (25)، الذي كان نصه " تصـميم الجامعـة البرامج التعليمية بهدف تطوير مهارات العمل الإبداعية لدى الطلبة" بالمرتبة الثانيـة بمتوسـط حسابي (4.41) وانحراف معياري (0.72)، بينما احتل المعيار (19)، الذي نص على " تـوفير الجامعة النشرات الواضحة للطلبة حول البرامج الأكاديمية" المرتبة الأخيرة بمتوسـط حسـابي (4.02) وانحراف معياري (0.62)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هـذا المجال ككل (4.29) وانحراف معياري (0.33)، وهو يقابل التقدير الموافقة على هذه المعـايير بدرجة كبيرة.

د- المجال الرابع: الهيئة التدريسية

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية لهذا المجال، كما هي موضـحة فـي الجدول (8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية لمجال الهيئة التدريسية مرتبة تنازلياً

الرقم	نص المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المعيار
1	دعم الجامعة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيها	4.51	0.72	كبيرة
2	امتلاك أعضاء هيئة التدريس المؤهلات الملائمة لأداء عملهم	4.49	0.76	كبيرة
3	توفير الجامعة وصف مهام محدد لأعضاء هيئة التدريس	4.44	0.81	كبيرة
4	تعيين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وفق أسس أكاديمية تخدم أهداف الجامعة	4.39	0.60	كبيرة
5	إسهام أعضاء هيئة التدريس في تطوير رسالة الجامعة على نحوٍ مباشر	4.30	0.68	كبيرة
6	قيام أعضاء هيئة التدريس بتطوير محتوى البرامج الدراسية	4.28	0.75	كبيرة
7	مواصلة الجامعة تأهيل العاملين فيها لتحقيق قدر عالي من الجودة	4.21	0.94	كبيرة
8	قيام الجامعة بعمليات تقويم أعضاء هيئة التدريس بشكل منتظم يتفق مع أهداف الجامعة	3.89	0.88	كبيرة
9	اعتبار الجامعة الأبحاث المنشورة أحد أهم معايير ترقية أعضاء هيئة التدريس فيها	3.79	0.65	كبيرة
	المجال ككل	4.26	0.44	كبيرة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (8) أن المعيار (35)، الذي نص على "دعم الجامعة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيها" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.51) وانحراف معياري (0.72)، وجاء المعيار (30)، الذي كان نصه "امتلاك أعضاء هيئة التدريس المؤهلات الملائمة لأداء عملهم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.49) وانحراف معياري (0.76)، بينما احتل المعيار (36)، الذي نص على " اعتبار الجامعة الأبحاث المنشورة أحد أهم معايير ترقية أعضاء هيئة التدريس فيها" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف

معياري (0.65)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (4.26) وانحراف معياري (0.44)، وهو يقابل التقدير الموافقة على هذه المعايير بدرجة كبيرة.

هـ - المجال الخامس: الخدمات الطلابية

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية لهذا المجال، كما هي موضـحة فـي الجدول (9).

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية لمجال الخدمات الطلابية مرتبة تنازلياً

الرقم	نص المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المعيار
1	اهتمام الجامعة بإرشاد الطلبة والبحث عن حلول مناسبة لمشكلاتهم	4.10	0.75	كبيرة
2	توفير الجامعة للطلبة فرص تطوير مهاراتهم الإبداعية من خلال مجالس طلبة منتظمة	4.05	0.57	كبيرة
3	حرص الجامعة على تزويد الطلبة بتعليمات مدروسة بعناية حول سلوكهم	4.02	0.64	كبيرة
4	توفير الجامعة مراكزاً لبيع الكتب والأدوات الدراسية للطلبة داخل حرم الجامعة	3.95	0.81	كبيرة
5	استخدام الجامعة سجلات الطلبة على نحو سليم وسري	3.94	0.72	كبيرة
6	توفير الجامعة للطلبة الخدمات الضرورية، مثل الوجبات الغذائية، بأسعار مناسبة	3.86	0.68	كبيرة
7	توفير الجامعة السكن الملائم لطلبتها ولأعضاء هيئة التدريس	3.83	0.72	كبيرة
8	قيام الجامعة بتخطيط برامج لامنهجية للطلبة على نحو منتظم	3.79	0.74	كبيرة
9	اتباع الجامعة برامج ملائمة لتعريف الطلبة بخدمات الجامعة المتوافرة	3.69	0.78	كبيرة
	المجال ككل	3.91	0.42	كبيرة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (9) أن المعيار (44)، الذي نص على "اهتمام الجامعة بإرشاد الطلبة والبحث عن حلول مناسبة لمشاكلهم" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,10) وانحراف معياري (0.75)، وجاء المعيار (40)، الذي كان نصه "توفير الجامعة للطلبة فـرص تطـوير مهاراتهم الإبداعية من خلال مجالس طلبة منتظمة" بالمرتبة الثانية بمتوسـط حسـابي (4.05) وانحراف معياري (0.57)، بينما احتل المعيار (37)، الذي نص على " اتباع الجامعـة بـرامج ملائمة لتعريف الطلبة بخدمات الجامعة المتوافرة" المرتبة الأخيرة بمتوسـط حسـابي (3.69) وانحراف معياري (0.78)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجـال ككل (3.91) وانحراف معياري (0.42)، وهو يقابل التقدير الموافقة على هذه المعايير بدرجـة كبيرة.

و- المجال السادس: مصادر التعليم والتعلم

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية لهذا المجال، كما هي موضـحة فـي الجدول (10).

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية لمجال مصادر التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً

الرقم	نص المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المعيار
1	حرص الجامعة على بناء شراكات مع مؤسسات المجتمع التعليمية	4.48	0.79	كبيرة
2	توفير الجامعة للدعم المالي الكافي لتطوير مصادر التعليم والتعلم فيها	4.45	0.62	كبيرة
3	استخدام الجامعة فريقا مؤهلا أكاديميا لإدارة مراكز التعليم والتعلم على اختلاف التخصصات المعرفية فيها	4.39	0.48	كبيرة
4	اعتبار مصادر التعليم والتعلم في الجامعة كافية لتحقيق الأهداف من إنشائها	4.32	0.47	كبيرة
5	إسهام مصادر التعليم والتعلم في تعزيز الحس البحثي لدى الطلبة والهيئة التدريسية	4.29	0.86	كبيرة
6	عمل الجامعة على تأهيل العاملين في مراكز التعليم والتعلم باستمرار	4.22	0.64	كبيرة
7	اتباع الجامعة نظم المعلومات في إدارة مصادر التعليم والتعلم	4.15	0.82	كبيرة
8	عمل كوادر مصادر التعليم والتعلم في الجامعة بالتعاون مع الهيئة التدريسية على تشجيع استخدام الطلبة للمصادر المتاحة	4.01	0.79	كبيرة
9	توفير الجامعة المنشورات والدوريات في مختلف تخصصات الدراسة بالجامعة	3.83	0.54	كبيرة
	المجال ككل	4.23	0.37	كبيرة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (10) أن المعيار (53)، الذي نص على "حرص الجامعة على بناء شراكات مع مؤسسات المجتمع التعليمية" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.48) وانحراف معياري (0.79)، وجاء المعيار (54)، الذي كان نصه "توفير الجامعة للدعم المالي الكافي لتطوير مصادر التعليم والتعلم فيها" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.45) وانحراف معياري (0.62)، بينما احتل المعيار (51) ، الذي نص على "توفير الجامعة المنشورات والدوريات في مختلف تخصصات الدراسة بالجامعة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.54)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل

(4.23) وانحراف معياري (0.37)، وهو يقابل التقدير الموافقة على هذه المعايير بدرجة كبيرة.

ز- المجال السابع: خدمة المجتمع

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية لهذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (11).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية لمجال خدمة المجتمع مرتبة تنازلياً

الرقم	نص المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المعيار
1	توفير الجامعة فرص التدريب المستمر لمؤسسات المجتمع المحلي	4.22	0.84	كبيرة
2	تلبية أهداف الجامعة في التخصصات المختلفة احتياجات المجتمع المحلي ذات العلاقة	4.19	0.73	كبيرة
3	اتباع الجامعة آليات محددة للتعاون مع الجامعات الأخرى في المجتمع المحلي	4.06	0.78	كبيرة
4	حرص الجامعة على التعاون مع هيئات المجتمع المحلي في أعمال التوعية العامة	4.05	0.58	كبيرة
5	عمل الجامعة على تحسين سمعتها الأكاديمية في المجتمع المحلي	3.99	0.64	كبيرة
6	قيادة عملية التنسيق بين مجتمع الجامعة والمجتمع المحلي فريق مؤهل لهذه المهمة	3.94	0.67	كبيرة
7	تشجيع الجامعة مشاركة أفراد المجتمع الجامعي بفعالية في نشاطات المجتمع المحلي	3.89	0.91	كبيرة
8	اتباع الجامعة خططاً واضحة المضامين حول دورها في التفاعل مع المجتمع المحلي	3.82	0.83	كبيرة
9	إصدار الجامعة منشورات دورية للمجتمع المحيط عن نشاطاتها الاجتماعية المختلفة	3.76	0.82	كبيرة
	المجال ككل	3.99	0.40	كبيرة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (11) أن المعيار (61)، الذي نص على "توفير الجامعة فرص التدريب المستمر لمؤسسات المجتمع المحلي" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.84)، وجاء المعيار (55)، الذي كان نصه " تلبية أهداف الجامعة في التخصصات المختلفة احتياجات المجتمع المحلي ذات العلاقة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.73)، بينما احتل المعيار (62) ، الذي نص على "إصدار الجامعة منشورات دورية للمجتمع المحيط عن نشاطاتها الاجتماعية المختلفة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.82)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.99) وانحراف معياري (0.40)، وهو يقابل التقدير الموافقة على هذه المعايير بدرجة كبيرة.

ح- المجال الثامن: الإدارة المالية والمرافق

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية لهذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (12).

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية لمجال الإدارة المالية والمرافق مرتبة تنازلياً

الرقم	نص المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المعيار
1	توفر الجامعة مختبرات تكنولوجية تسهم في تطوير نشاطاتها الأكاديمية	4.67	0.94	متوسطة
2	إخضاع سجلات الجامعة المالية لتدقيق شفاف	4.58	0.66	متوسطة
3	محافظة الجامعة على قوة التمويل فيها من خلال إدارة مالية ذات خبرة عالية	4.55	0.80	متوسطة
4	توفر الجامعة مركزاً بحثياً لمساعدة الباحثين على إجراء الدراسات البحثية على نحوٍ مناسب	4.53	0.88	متوسطة
5	توفير الجامعة المرافق المناسبة لتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها (كالقاعات والمكاتب والمشاغل والمختبرات)	4.49	0.77	متوسطة
6	قيام الجامعة بإعداد ميزانيتها بالتنسيق ما بين الدوائر والأقسام المختلفة	4.47	0.74	متوسطة
7	محافظة الجامعة على نزاهة إدارتها المالية من خلال إدارة مالية ذات خبرة عالية	4.43	0.59	متوسطة
8	تخصيص نسبة محددة من عوائد الجامعة المالية لتطوير أدائها	4.37	0.76	متوسطة
9	قيام الجامعة بالتخطيط لجودة المباني وفق الحاجات الأكاديمية	4.26	0.83	متوسطة
	المجال ككل	4.48	0.35	متوسطة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (12) أن المعيار (66)، الذي نص على "توفر الجامعة مختبرات تكنولوجية تسهم في تطوير نشاطاتها الأكاديمية" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.67) وانحراف معياري (0.94)، وجاء المعيار (72)، الذي كان نصه "إخضاع سجلات الجامعة المالية لتدقيق شفاف" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.58) وانحراف معياري (0,66)، بينما احتل المعيار (65)، الذي نص على "قيام الجامعة بالتخطيط لجودة المباني وفق الحاجات الأكاديمية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.83)، وقد بلغ

المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككـل (4.48) وانحـراف معيـاري (0.35)، وهو يقابل التقدير الموافقة على هذه المعايير بدرجة كبيرة.

ط- المجال التاسع: البحث العلمي

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية لهذا المجال، كما هي موضـحة فـي الجدول (13).

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية لمجال البحث العلمي مرتبة تنازلياً

الرقم	نص المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المعيار
1	اشتراك الجامعة في قواعد البحث العلمي عبر الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت)	4.73	0.94	متوسطة
2	تقديم حوافز خاصة للباحثين المتميزين	4.62	0.88	متوسطة
3	تقديم الدعم المالي الكافي لتطوير أساليب البحث العلمي	4.47	0.79	متوسطة
4	وضع استراتيجية خاصة لإجراء البحوث العلمية	4.42	0.61	متوسطة
5	عقد المؤتمرات العلمية الخاصة بالأبحاث العلمية	4.33	0.78	متوسطة
6	توفير المتطلبات البحثية جميعها في التخصصات المختلفة المتوافرة فيها	4.28	0.73	متوسطة
7	تميز الجامعة في عمليات البحث العلمي التطبيقي أكثر من النظري	4.24	0.64	متوسطة
8	توفير دورية لنشر البحوث الأكاديمية المحكمة من مختلف التخصصات	4.02	0.75	متوسطة
9	تعاون الجامعة مع الخبرات البحثية من خارجها	3.68	0.67	متوسطة
	المجال ككل	4.31	0.29	متوسطة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (13) أن المعيار (77)، الذي نص على "اشتراك الجامعة في قواعد البحث العلمي عبر الانترنت" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.73) وانحراف معياري (0.94)، وجاء المعيار (78)، الذي كان نصه "تقديم حوافز خاصة للباحثين المتميزين" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.62) وانحراف معياري (0,88)، بينما احتلت المعيـار (75)، الـذي نص على "تعاون الجامعة مع الخبرات البحثية من خارجها" المرتبة الأخيرة بمتوسـط حسـابي (3.68) وانحراف معياري (0.67)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هـذا المجال ككل (4.31) وانحراف معياري (0.29)، وهو يقابل التقدير الموافقة على هذه المعـايير بدرجة كبيرة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال

"ما تقديرات أفراد العينة لدرجة توافر معايير الاعتمـاد الأكـاديمي فـي الجامعـات الفلسطينية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لتقديرات أفراد عينة الدراسة، لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسـطينية على مجالات المعايير، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (14).

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة توافر المعيار
1	الخدمات الطلابية	3.63	0.33	الأولى	كبيرة
2	رسالة الجامعة وأهدافها	3.57	0.34	الثانية	كبيرة
3	الإدارة وضمان الجودة	3.34	0.32	الثالثة	متوسطة
4	البرامج التعليمية والتعلمية	3.31	0.37	الرابعة	متوسطة
5	مصادر التعليم والتعلم	3.12	0.38	الخامسة	متوسطة
6	خدمة المجتمع	3.11	0.37	السادسة	متوسطة
7	الإدارة المالية والمرافق	3.10	0.37	السابعة	متوسطة
8	الهيئة التدريسية	3.09	0.38	الثامنة	متوسطة
9	البحث العلمي	2.90	0.35	التاسعة	متوسطة
	المجالات ككل	3.24	0.25	-	متوسطة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (14) أن المجال الخامس "الخدمات الطلابية" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (0.33)، وجاء المجال الأول "رسالة الجامعة وأهدافها" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.34)، بينما جاء المجال التاسع "البحث العلمي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (0.35)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة الممارسة (3.24) بانحراف معياري (0.25)، وهو يقابل التقدير درجة متوسطة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات المعايير؛ حيث كانت على النحو الآتي:

أ- المجال الأول: رسالة الجامعة وأهدافها

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات هذا المجـال، كمـا هـي موضحة في الجدول (15).

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات مجال رسالة الجامعة وأهدافها مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعيار
1	تعكس رسالة الجامعة أهداف المجتمع الفلسطيني	4.07	1.00	كبيرة
2	تؤكد أهداف الجامعة على تحقيق التميز في الأداء الأكاديمي	3.84	0.99	كبيرة
3	تشتق الجامعة الأهداف العامة والفرعية لبرامجها من خلال رسالتها	3.82	0.99	كبيرة
4	تتسم أهداف الجامعة بالوضوح	3.73	0.70	كبيرة
5	تتسم رسالة الجامعة بالشمول لارتباطها بالأنشطة الرئيسة	3.65	0.94	كبيرة
6	تُعد سياسة الجامعة عنصراً أساسياً للتطوير ولتحقيق معايير الجودة	3.52	0.88	كبيرة
7	ترتبط جميع الأهداف العامة لنشاطات الجامعة ورسالتها	3.51	0.87	كبيرة
8	تجري الجامعة مراجعة منتظمة لتعديل رسالتها وفق المستجدات الحديثة	3.30	0.96	متوسطة
9	تساعد أهداف الجامعة على اتخاذ القرارات الفاعلة بمرونة وفعالية	3.00	0.96	متوسطة
	المجال ككل	3.57	0.34	كبيرة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (15) أن الفقرة (2)، التي نصت على "تعكس رسالة الجامعة أهداف المجتمع الفلسطيني" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (1.00)، وجاءت الفقرة (3)، التي كان نصها "تؤكد أهداف الجامعة على تحقيق التميز في الأداء الأكاديمي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.99)، بينما احتلت الفقرة (8)، التي نصت على

"تساعد أهداف الجامعة على اتخاذ القرارات الفاعلة بمرونة وفعالية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.96)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.57) وانحراف معياري (0.34)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة كبيرة.

ب- المجال الثاني: الإدارة وضمان الجودة

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (16).

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات مجال الإدارة وضمان الجودة مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعايير
1	تشجع إدارة الجامعة الأعمال الإبداعية (الأكاديمية والإدارية)	3.54	0.72	كبيرة
2	تعزز إدارة الجامعة القيم الأكاديمية الإيجابية في مجتمع الجامعة (كتشارك المعرفة وتوليدها ونشرها)	3.51	0.69	كبيرة
3	تعمل إدارة الجامعة على تحقيق معايير الجودة العالمية	3.46	0.63	متوسطة
4	تستعين إدارة الجامعة بذوي الخبرة والكفاءة من أجل تطوير معايير الجودة (الأكاديمية والإدارية) لديها	3.43	0.67	متوسطة
5	تعزز إدارة الجامعة العمل بروح الفريق في الجامعة	3.36	0.59	متوسطة
6	تصمم إدارة الجامعة برامج التعليم والتعلم فيها وفق الأهداف المحددة	3.29	0.67	متوسطة
7	تولي إدارة الجامعة اهتماماً خاصاً بالخطط المستقبلية	3.19	1.04	متوسطة
8	تشرف إدارة الجامعة على وضع السياسة العامة لعملها	3.16	0.98	متوسطة
9	يقوم مجلس إدارة الجامعة بالتنسيق الجيد في ما بين مختلف أنشطة الجامعة	3.13	1.02	متوسطة
	المجال ككل	3.34	0.32	متوسطة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (16) أن الفقرة (14)، التي نصت على "تشجع إدارة الجامعة الأعمال الإبداعية (الأكاديمية والإدارية)" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (0.72)، وجاءت الفقرة (16)، التي كان نصها "تعزز إدارة الجامعة القيم الأكاديمية الإيجابية في مجتمع الجامعة (كتشارك المعرفة وتوليدها ونشرها)" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.69)، بينما احتلت الفقرة (10)، التي نصت على "يقوم مجلس إدارة الجامعة بالتنسيق الجيد فيما بين مختلف أنشطة الجامعة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (1.02)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.34) وانحراف معياري (0.32)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة.

ج- المجال الثالث: البرامج التعليمية والتعلمية

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات هذا المجـال، كمـا هـي موضحة في الجدول (17).

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات مجال البرامج التعليمية والتعلمية مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعايير
1	تساعد البرامج التعليمية للجامعة على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو مجتمعهم	3.58	0.95	كبيرة
2	تحدد الجامعة المقاييس والكفايات التي يجب أن يكتسبها الطلبة بوضوح	3.55	0.97	كبيرة
3	تقوم الجامعة بتقييم تحصيل الطلبة على أسس واضحة	3.37	1.06	متوسطة
4	تقوم الجامعة بإصدار تقارير تقويم تعلم الطلبة على نحو منتظم	3.32	1.04	متوسطة
5	تصمم الجامعة برامج التعليم وطرق التدريس وفق الأهداف المحددة	3.32	1.07	متوسطة
6	توفر الجامعة النشرات الواضحة للطلبة حول البرامج الأكاديمية	3.26	1.05	متوسطة
7	تتبع الجامعة خطط واضحة ومجدولة زمنيا لبرامجها التعليمية	3.16	0.98	متوسطة
8	تصمم الجامعة البرامج التعليمية بهدف تطوير مهارات العمل الإبداعية لدى الطلبة	3.14	1.01	متوسطة
9	تصمم الجامعة خطط حديثة لبرامجها التعليمية	3.11	0.98	متوسطة
	المجال ككل	3.31	0.37	متوسطة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (17) أن الفقرة (24)، التي نصت على" تساعد البرامج التعليمية للجامعة على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو مجتمعهم" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.95)، وجاءت الفقرة (22)، التي كان نصها "تحدد الجامعة المقاييس والكفايات التي يجب أن يكتسبها الطلبة بوضوح " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (0.97)، بينما احتلت الفقرة (27)، التي نصت على "تصمم الجامعة خطط حديثة لبرامجها التعليمية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.11) وانحراف

معياري (0.98)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.31) وانحراف معياري (0.37)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة.

د- المجال الرابع: الهيئة التدريسية

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات هذا المجـال، كمـا هـي موضحة في الجدول (18).

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات مجال الهيئة التدريسية مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعايير
1	يقوم أعضاء هيئة التدريس بتطوير محتوى البرامج الدراسية	4.21	0.69	كبيرة
2	تعتبر الجامعة الأبحاث المنشورة أحد أهم معايير ترقية أعضاء هيئة التدريس فيها	4.17	0.69	كبيرة
3	يمتلك أعضاء هيئة التدريس المؤهلات الملائمة لأداء عملهم	3.18	0.98	متوسطة
4	تقوم الجامعة بعمليات تقويم أعضاء هيئة التدريس على نحو منتظم يتفق مع أهداف الجامعة	3.17	1.00	متوسطة
5	تدعم الجامعة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيها	3.12	0.96	متوسطة
6	تواصل الجامعة تأهيل العاملين فيها لتحقيق قدر عالي من الجودة	3.12	0.95	متوسطة
7	يتم تعيين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وفق أسس أكاديمية تخدم أهداف الجامعة	3.11	1.00	متوسطة
8	توفر الجامعة وصف مهام محدد لأعضاء هيئة التدريس	3.02	0.96	متوسطة
9	يسهم أعضاء هيئة التدريس في تطوير رسالة الجامعة على نحو مباشر	3.00	0.96	متوسطة
	المجال ككل	3.09	0.38	متوسطة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (18) أن الفقرة (35)، التي نصت على "يقوم أعضاء هيئة التدريس بتطوير محتوى البرامج الدراسية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.69)، وجاءت الفقرة (36)، التي كان نصها "تعتبر الجامعة الأبحاث المنشورة أحد أهم معايير ترقية أعضاء هيئة التدريس فيها" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.69)، بينما احتلت الفقرة (32)، التي نصت على "يسهم أعضاء هيئة التدريس في تطوير رسالة الجامعة على نحوٍ مباشر" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.96)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.09) وانحراف معياري (0.38)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة.

هـ - المجال الخامس: الخدمات الطلابية

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات هذا المجـال، كمـا هـي موضحة في الجدول (19).

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات مجال الخدمات الطلابية مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعايير
1	تستخدم الجامعة سجلات الطلبة على نحو سليم وسري	4.68	0.74	كبيرة
2	تتبع الجامعة برامج ملائمة لتعريف الطلبة بخدمات الجامعة المتوافرة	3.82	1.01	كبيرة
3	تقوم الجامعة بتخطيط برامج لا منهجية للطلبة على نحو منتظم	3.74	1.02	كبيرة
4	توفر الجامعة للطلبة فرص تطوير مهاراتهم الإبداعية من خلال مجالس طلبة منتظمة	3. 72	0.98	كبيرة
5	توفر الجامعة مركزا لبيع الكتب والأدوات الدراسية للطلبة داخل حرم الجامعة	3.72	1.01	كبيرة
6	تحرص الجامعة على تزويد الطلبة بتعليمات مدروسة بعناية حول سلوكهم	3.68	1. 00	كبيرة
7	توفر الجامعة السكن الملائم لطلبتها ولأعضاء هيئة التدريس	3.14	0.98	متوسطة
8	توفر الجامعة للطلبة الخدمات الضرورية، مثل الوجبات الغذائية، بأسعار مناسبة	3.07	0.99	متوسطة
9	تهتم الجامعة بإرشاد الطلبة والبحث عن حلول مناسبة لمشكلاتهم	3.06	0.97	متوسطة
	المجال ككل	3.63	0.33	كبيرة

- **الدرجة العظمى من (5)**

يبين الجدول (19) أن الفقرة (38)، التي نصت على "تستخدم الجامعة سجلات الطلبة بشكل سليم وسري" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.68) وانحراف معياري (0.74)، وجاءت الفقرة (37)، التي كان نصها "تتبع الجامعة برامج ملائمة لتعريف الطلبة بخدمات الجامعة المتوافرة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (1,01)، بينما احتلت الفقرة (44)، التي نصت على "تهتم الجامعة بإرشاد الطلبة والبحث عن حلول مناسبة لمشكلاتهم" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.97)، وقد بلغ

المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.63) وانحراف معياري (0.33)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة كبيرة.

و- المجال السادس: مصادر التعليم والتعلم

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات هذا المجـال، كمـا هـي موضحة في الجدول (20).

الجدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات مجال مصادر التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعايير
1	تعتبر مصادر التعليم والتعلم في الجامعة كافية لتحقيق الأهداف من إنشائها	3.34	0.98	متوسطة
2	تسهم مصادر التعليم والتعلم في تعزيز الحس البحثي لدى الطلبة والهيئة التدريسية	3.28	1.00	متوسطة
3	توفر الجامعة المنشورات والدوريات في مختلف تخصصات الدراسة بالجامعة	3.22	0.98	متوسطة
4	تعمل الجامعة على تأهيل العاملين في مراكز التعليم والتعلم باستمرار	3.11	1.00	متوسطة
5	تستخدم الجامعة فريقا مؤهلا أكاديميا لإدارة مراكز التعليم والتعلم على اختلاف التخصصات المعرفية فيها	3.09	0.95	متوسطة
6	تعمل كوادر مصادر التعليم والتعلم في الجامعة بالتعاون مع الهيئة التدريسية على تشجيع استخدام الطلبة للمصادر المتاحة	3.09	0.99	متوسطة
7	تتبع الجامعة نظم المعلومات في إدارة مصادر التعليم والتعلم	3.08	0.95	متوسطة
8	توفر الجامعة الدعم المالي الكافي لتطوير مصادر التعليم والتعلم فيها	2.95	0.92	متوسطة
9	تحرص الجامعة على بناء شراكات مع مؤسسات المجتمع التعليمية	2.94	0.92	متوسطة
	المجال ككل	3.12	0.38	متوسطة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (20) أن الفقرة (49)، التي نصت على "تعتبر مصادر التعليم والتعلم في الجامعة كافية لتحقيق الأهداف من إنشائها" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.34) وانحراف معياري (0.98)، وجاءت الفقرة (50)، التي كان نصها "تسهم مصادر التعليم والتعلم في تعزيز الحس البحثي لدى الطلبة والهيئة التدريسية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.28) وانحراف معياري (1,00)، بينما احتلت الفقرة (53)، التي نصت على "تحرص الجامعة على بناء شراكات مع مؤسسات المجتمع التعليمية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (0.92)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.12) وانحراف معياري (0.38)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة.

ز- المجال السابع: خدمة المجتمع

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات هذا المجـال، كمـا هـي موضحة في الجدول (21).

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات مجال خدمة المجتمع مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعايير
1	يقود عملية التنسيق بين مجتمع الجامعة والمجتمع المحلي فريق مؤهل لهذه المهمة	3.23	0.98	متوسطة
2	تصدر الجامعة منشورات دورية للمجتمع المحيط عـن نشـاطاتها الاجتماعيـة المختلفة	3.20	1.04	متوسطة
3	تتبع الجامعة آليات محددة للتعاون مع الجامعات الأخرى في المجتمع المحلي	3.15	1.04	متوسطة
4	تشجع الجامعة مشاركة أفراد المجتمع الجامعي بفعالية في نشاطات المجتمـع المحلي	3.14	0.96	متوسطة
5	تتبع الجامعة خططا واضحة المضامين حول دورها في التفاعل مع المجتمـع المحلي	3.12	1.01	متوسطة
6	تلبي أهداف الجامعة في التخصصات المختلفة احتياجات المجتمع المحلي ذات العلاقة	3.10	0.95	متوسطة
7	تعمل الجامعة على تحسين سمعتها الأكاديمية في المجتمع المحلي	3.03	0.97	متوسطة
8	توفر الجامعة فرص التدريب المستمر لمؤسسات المجتمع المحلي	3.03	0.99	متوسطة
9	تحرص الجامعة على التعاون مع هيئات المجتمع المحلي في أعمال التوعية العامة	3.02	0.97	متوسطة
	المجال ككل	3.11	0.37	متوسطة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (21) أن الفقرة (63)، التي نصت على "يقود عملية التنسيق بين مجتمع الجامعة والمجتمع المحلي فريق مؤهل لهذه المهمة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (0.98)، وجاءت الفقرة (62)، التي كان نصها "تصدر الجامعة منشورات دورية للمجتمع المحيط عن نشاطاتها الاجتماعية المختلفة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (1.04)، بينما احتلت الفقرة (56)، التي نصت على "تحرص الجامعة على التعاون مع هيئات المجتمع المحلي في أعمال التوعية العامة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي

(3.02) وانحراف معياري (0.97)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.11) وانحراف معياري (0.37)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة.

ح- المجال الثامن: الإدارة المالية والمرافق

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات هذا المجـال، كمـا هـي موضحة في الجدول (22).

الجدول (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات مجال الإدارة المالية والمرافق مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعايير
1	تخصص نسبة محددة من عوائد الجامعة المالية لتطوير أدائها	3.18	0.98	متوسطة
2	تقوم الجامعة بإعداد ميزانيتها بالتنسيق ما بين الدوائر والأقسام المختلفة	3.16	0.96	متوسطة
3	تحافظ الجامعة على قوة التمويل فيها من خلال إدارة مالية ذات خبرة عالية	3.14	1.00	متوسطة
4	توفر الجامعة المرافق المناسبة لتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها (كالقاعات والمكاتب والمشاغل والمختبرات)	3.13	0.99	متوسطة
5	تحافظ الجامعة على نزاهة إدارتها المالية من خلال إدارة مالية ذات خبرة عالية	3.12	0.96	متوسطة
6	تخضع سجلات الجامعة المالية لتدقيق شفاف	3.07	0.97	متوسطة
7	يتوافر في الجامعة مختبرات تكنولوجية تسهم في تطوير نشاطاتها الأكاديمية	3.06	0.97	متوسطة
8	تقوم الجامعة بالتخطيط لجودة المباني وفق الحاجات الأكاديمية	3.05	0.98	متوسطة
9	توفر الجامعة مركزا بحثيا لمساعدة الباحثين على إجراء الدراسات البحثية على نحو مناسب	3.02	0.97	متوسطة
	المجال ككل	3.10	0.37	متوسطة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (22) أن الفقرة (68)، التي نصت على "تخصص نسبة محددة من عوائد الجامعة المالية لتطوير أدائها" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (0.98)، وجاءت الفقرة (70)، التي كان نصها "تقوم الجامعة بإعداد ميزانيتها بالتنسيق ما بين الدوائر والأقسام المختلفة"بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (0,96)، بينما احتلت الفقرة (67)، التي نصت على "توفر الجامعة مركزا بحثيا لمساعدة الباحثين على إجراء الدراسات البحثية على نحوٍ مناسب" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.97)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.10) وانحراف معياري (0.37)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة.

ط- المجال التاسع: البحث العلمي

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجـة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات هذا المجـال، كمـا هـي موضحة في الجدول (23).

الجدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية على فقرات مجال البحث العلمي مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعايير
1	تعقد الجامعة المؤتمرات العلمية الخاصة بالأبحاث العلمية	3.0	0.96	متوسطة
2	تتميز الجامعة في عمليات البحث العلمي التطبيقي أكثر من النظري	3.9	0.96	متوسطة
3	توفر الجامعة المتطلبات البحثية جميعها في التخصصات المختلفة المتوافرة فيها	3.1	0.94	متوسطة
4	تتعاون الجامعة مع الخبرات البحثية من خارجها	2.86	0.80	متوسطة
5	تقدم الجامعة الدعم المالي الكافي لتطوير أساليب البحث العلمي	2.85	0.82	متوسطة
6	تضع الجامعة استراتيجية خاصة لإجراء البحوث العلمية	2.83	0.81	متوسطة
7	توفر الجامعة دورية لنشر البحوث الأكاديمية المحكمة من مختلف التخصصات	2.81	0.81	متوسطة
8	تشترك الجامعة في قواعد البحث العلمي عبر الإنترنت	2.78	0.78	متوسطة
9	تقدم الجامعة حوافز خاصة للباحثين المتميزين	2.75	0.76	متوسطة
	المجال ككل	2.90	0.35	متوسطة

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (23) أن الفقرة (80)، التي نصت على "تعقد الجامعة المؤتمرات العلمية الخاصة بالأبحاث العلمية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (0.96)، وجاءت الفقرة (81)، التي كان نصها "تتميز الجامعة في عمليات البحث العلمي التطبيقي أكثر من النظري" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (0,96)، بينما احتلت الفقرة (78)، التي نصت على "تقدم الجامعة حوافز خاصة للباحثين المتميزين" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.76)، وقد بلغ المتوسط الحسابي

لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (2.90) وانحراف معياري (0.35)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المكان الوظيفي؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة، حسب متغير المكان الوظيفي، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (24).

الجدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية حسب متغير المكان الوظيفي

المجال	المكان الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رسالة الجامعة وأهدافها	جامعة	669	3.53	0.28
	وزارة	27	4.59	0.24
الإدارة وضمان الجودة	جامعة	669	3.30	0.24
	وزارة	27	4.40	0.31
البرامج التعليمية والتعلمية	جامعة	669	3.26	0.28
	وزارة	27	4.57	0.13
الهيئة التدريسية	جامعة	669	3.03	0.26
	وزارة	27	4.45	0.26

المجال	المكان الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخدمات الطلابية	جامعة	669	3.59	0.26
	وزارة	27	4.65	0.28
مصادر التعليم والتعلم	جامعة	669	3.07	0.29
	وزارة	27	4.34	0.36
خدمة المجتمع	جامعة	669	3.06	0.27
	وزارة	27	4.38	0.33
الإدارة المالية والمرافق	جامعة	669	3.05	0.25
	وزارة	27	4.42	0.34
البحث العلمي	جامعة	669	2.85	0.24
	وزارة	27	4.12	0.46
المجالات ككل	جامعة	669	3.19	0.12
	وزارة	27	4.43	0.13

يبين الجدول (24) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والمجالات ككل، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (25).

الجدول (25)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين تقديرات أفراد العينة لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية حسب متغير المكان الوظيفي

المجال	الوظيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
رسالة الجامعة وأهدافها	جامعة	3.53	0.28	694	19.48	0.000*
	وزارة	4.59	0.24			
الإدارة وضمان الجودة	جامعة	3.30	0.24	694	23.53	0.000*
	وزارة	4.40	0.31			
البرامج التعليمية والتعلمية	جامعة	3.26	0.28	694	24.46	0.000*
	وزارة	4.57	0.13			
الهيئة التدريسية	جامعة	3.03	0.26	694	27.69	0.000*
	وزارة	4.45	0.26			
الخدمات الطلابية	جامعة	3.59	0.26	694	20.43	0.000*
	وزارة	4.65	0.28			
مصادر التعليم والتعلم	جامعة	3.07	0.29	694	22.18	0.000*
	وزارة	4.34	0.36			
خدمة المجتمع	جامعة	3.06	0.27	694	25.09	0.000*
	وزارة	4.38	0.33			
الإدارة المالية والمرافق	جامعة	3.05	0.25	694	27.31	0.000*
	وزارة	4.42	0.34			
البحث العلمي	جامعة	2.85	0. 24	694	25.50	0.000*
	وزارة	4.12	0.46			
المجالات ككل	جامعة	3.19	0.09	694	83.34	0.000*
	وزارة	4.43	0.13			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يبين الجدول (25) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha = 0.05$) عند مجالات الدراسة جميعها تعزى لمتغير المكان الوظيفي، وذلـك لصـالح تقـديرات مكـان الوظيفي مركز الوزارة عند جميع مجالات الاستبانة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مسـتوى الدلالـة الإحصائية ($a = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، لدرجة توافر معايير الاعتمـاد الأكـاديمي فـي الجامعـات الفلسطينية تعـزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية، والتخصص الأكاديمي، والجامعـة، والمؤهـل العلمي، والخبرة؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لتقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، على مجـالات الدراسة، حسب متغيرات الدراسة، على النحو الآتي:

أ- حسب متغير الرتبة الأكاديمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الإداريـين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، حسب متغير الرتبة الأكاديمية على مجـالات الدراسة والأداة الكلية؛ حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (26):

الجدول (26)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية حسب متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رسالة الجامعة وأهدافها	أستاذ	196	3.55	0.27
	أستاذ مشارك	253	3.54	0.29
	أستاذ مساعد	140	3.50	0.27
	إداري	80	3.52	0.27
الإدارة وضمان الجودة	أستاذ	196	3.30	0.23
	أستاذ مشارك	253	3.29	0.25
	أستاذ مساعد	140	3.31	0.24
	إداري	80	3.29	0.22
البرامج التعليمية والتعلمية	أستاذ	196	3.26	0.27
	أستاذ مشارك	253	3.25	0.27
	أستاذ مساعد	140	3.24	0.29
	إداري	80	3.32	0.29
الهيئة التدريسية	أستاذ	196	3.04	0.26
	أستاذ مشارك	253	3.03	0.26
	أستاذ مساعد	140	3.03	0.27
	إداري	80	3.03	0.25
الخدمات الطلابية	أستاذ	196	3.60	0.26
	أستاذ مشارك	253	3.60	0.25
	أستاذ مساعد	140	3.63	0.27
	إداري	80	3.42	0.31
مصادر التعليم والتعلم	أستاذ	196	3.04	0.28
	أستاذ مشارك	253	3.09	0.29
	أستاذ مساعد	140	3.11	0.30
	إداري	80	2.81	0.26
خدمة المجتمع	أستاذ	196	3.08	0.28
	أستاذ مشارك	253	3.06	0.26
	أستاذ مساعد	140	3.03	0.27

المجال	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	إداري	80	3.08	0.26
الإدارة المالية والمرافق	أستاذ	196	3. 03	0.24
	أستاذ مشارك	253	3.06	0.25
	أستاذ مساعد	140	3.08	0.27
	إداري	80	3.01	0.24
البحث العلمي	أستاذ	196	2.86	0.24
	أستاذ مشارك	253	2.85	0.25
	أستاذ مساعد	140	2.83	0.24
	إداري	80	2.87	0.25
المجالات ككل	أستاذ	196	3.20	0.09
	أستاذ مشارك	253	3.20	0.07
	أستاذ مساعد	140	3.18	0.11
	إداري	80	3.20	0.12

ب- حسب متغير التخصص

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الإداريـين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، حسب متغير التخصص على مجالات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (27):

الجدول (27)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية حسب متغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رسالة الجامعة وأهدافها	إنسانية	446	3.53	0.28
	علمية	223	3.53	0.28
الإدارة وضمان الجودة	إنسانية	446	3.30	0.23
	علمية	223	3.29	0.24
البرامج التعليمية والتعلمية	إنسانية	446	3.26	0.27
	علمية	223	3.28	0.29
الهيئة التدريسية	إنسانية	446	3.03	0.26
	علمية	223	3.05	0.25
الخدمات الطلابية	إنسانية	446	3.57	0.26
	علمية	223	3.61	0.26
مصادر التعليم والتعلم	إنسانية	446	3.08	0.28
	علمية	223	3.06	0.30
خدمة المجتمع	إنسانية	446	3.06	0.27
	علمية	223	3.07	0.26
الإدارة المالية والمرافق	إنسانية	446	3.06	0.25
	علمية	223	3.03	0.25
البحث العلمي	إنسانية	446	2.85	0.25
	علمية	223	2.86	0.23
المجالات ككل	إنسانية	446	3.19	0.07
	علمية	223	3.20	0.08

ج- حسب متغير الجامعة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، حسب متغير الجامعة على مجالات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (28):

الجدول (28)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية حسب متغير الجامعة

المجال	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رسالة الجامعة وأهدافها	جامعة الخليل	156	3.53	0.24
	الجامعة العربية الأمريكية	87	3.52	0.29
	جامعة بيت لحم	128	3.56	0.27
	جامعة بيرزيت	144	3.51	0.31
	جامعة القدس	154	3.54	0.28
الإدارة وضمان الجودة	جامعة الخليل	156	3.30	0.23
	الجامعة العربية الأمريكية	87	3.31	0.24
	جامعة بيت لحم	128	3.30	0.22
	جامعة بيرزيت	144	3.30	0.24
	جامعة القدس	154	3.28	0.24
البرامج التعليمية والتعلمية	جامعة الخليل	87	3.27	0.28
	الجامعة العربية الأمريكية	128	3.26	0.27
	جامعة بيت لحم	144	3.24	0.28
	جامعة بيرزيت	154	3.29	0.25
	جامعة القدس	87	3.27	0.28
الهيئة التدريسية	جامعة الخليل	156	3.00	0.24
	الجامعة العربية الأمريكية	87	3.06	0.28

المجال	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	جامعة بيت لحم	128	3.04	0.26
	جامعة بيرزيت	144	3.02	0.25
	جامعة القدس	154	3.06	0.27
الخدمات الطلابية	جامعة الخليل	156	3.61	0.28
	الجامعة العربية الأمريكية	87	3.66	0.27
	جامعة بيت لحم	128	3.59	0.26
	جامعة بيرزيت	144	3.57	0.24
	جامعة القدس	154	3.40	0.26
مصادر التعليم والتعلم	جامعة الخليل	156	3.11	0.27
	الجامعة العربية الأمريكية	87	3.09	0.30
	جامعة بيت لحم	128	3.02	0.29
	جامعة بيرزيت	144	3.08	0.29
	جامعة القدس	154	3.05	0.30
خدمة المجتمع	جامعة الخليل	156	3.04	0.25
	الجامعة العربية الأمريكية	87	3.06	0.29
	جامعة بيت لحم	128	3.09	0.28
	جامعة بيرزيت	144	3.07	0.27
	جامعة القدس	154	3.05	0.26
الإدارة المالية والمرافق	جامعة الخليل	156	3.01	0.24
	الجامعة العربية الأمريكية	87	3.02	0.24
	جامعة بيت لحم	128	3.06	0.25
	جامعة بيرزيت	144	3.10	0.24
	جامعة القدس	154	2.85	0.28
البحث العلمي	جامعة الخليل	156	2.86	0.25
	الجامعة العربية الأمريكية	87	2.80	0.23
	جامعة بيت لحم	128	2.86	0.24
	جامعة بيرزيت	144	2.88	0.25
	جامعة القدس	154	2.83	0.23
المجالات ككل	جامعة الخليل	156	3.19	0.09
	الجامعة العربية الأمريكية	87	3.20	0.10
	جامعة بيت لحم	128	3.19	0.08

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجامعة	المجال
0.13	3.20	144	جامعة بيرزيت	
0.14	3.19	154	جامعة القدس	

د- حسب متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، حسب متغير المؤهل العلمي على مجالات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (29):

الجدول (29)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية حسب متغير المؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
0.32	3.58	31	جامعي فما دون	رسالة الجامعة وأهدافها
0.28	3.50	180	ماجستير	
0.28	3.54	458	دكتوراه	
0.22	3.30	31	جامعي فما دون	الإدارة وضمان الجودة
0.23	3.31	180	ماجستير	
0.24	3.29	458	دكتوراه	
0.28	3.23	31	جامعي فما دون	البرامج التعليمية والتعلمية
0.27	3.25	180	ماجستير	
0.28	3.27	458	دكتوراه	

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الهيئة التدريسية	جامعي فما دون	31	3.18	0.25
	ماجستير	180	3.06	0.26
	دكتوراه	458	3.01	0.26
الخدمات الطلابية	جامعي فما دون	31	3.54	0.24
	ماجستير	180	3.60	0.27
	دكتوراه	458	3.58	0.26
مصادر التعليم والتعلم	جامعي فما دون	31	3.07	0.26
	ماجستير	180	3.09	0.29
	دكتوراه	458	3.07	0.29
خدمة المجتمع	جامعي فما دون	31	3.15	0.31
	ماجستير	180	3.04	0.25
	دكتوراه	458	3.06	0.27
الإدارة المالية والمرافق	جامعي فما دون	31	3.05	0.25
	ماجستير	180	3.04	0.23
	دكتوراه	458	3.06	0.26
البحث العلمي	جامعي فما دون	31	2.82	0.30
	ماجستير	180	2.84	0.22
	دكتوراه	458	2.86	0.24
المجالات ككل	جامعي فما دون	31	3.21	0.09
	ماجستير	180	3.19	0.15
	دكتوراه	458	3.19	0.11

هـ - حسب متغير الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، حسب متغير الخبرة على مجالات الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (30):

الجدول (30)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية حسب متغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رسالة الجامعة وأهدافها	أقل من 5 سنوات	139	3.51	0.27
	من 5-10 سنوات	169	3.53	0.28
	من 11-15 سنة	171	3.55	0.29
	أكثر من 15 سنة	190	3.54	0.28
الإدارة وضمان الجودة	أقل من 5 سنوات	139	3.31	0.24
	من 5-10 سنوات	169	3.30	0.26
	من 11-15 سنة	171	3.29	0.21
	أكثر من 15 سنة	190	3.28	0.24
البرامج التعليمية والتعلمية	أقل من 5 سنوات	139	3.23	0.28
	من 5-10 سنوات	169	3.26	0.28
	من 11-15 سنة	171	3.29	0.27
	أكثر من 15 سنة	190	3.26	0.28
الهيئة التدريسية	أقل من 5 سنوات	139	3.04	0.28
	من 5-10 سنوات	169	3.06	0.24
	من 11-15 سنة	171	3.03	0.26
	أكثر من 15 سنة	190	3.01	0.26

الخدمات الطلابية	أقل من 5 سنوات	139	3.55	0.27
	من 5-10 سنوات	169	3.57	0.28
	من 11-15 سنة	171	3.61	0.26
	أكثر من 15 سنة	190	3.60	0.24
مصادر التعليم والتعلم	أقل من 5 سنوات	139	3.09	0.29
	من 5-10 سنوات	169	3.09	0.28
	من 11-15 سنة	171	3.04	0.28
	أكثر من 15 سنة	190	3.08	0.30
خدمة المجتمع	أقل من 5 سنوات	139	3.10	0.25
	من 5-10 سنوات	169	3.06	0.27
	من 11-15 سنة	171	3.06	0.28
	أكثر من 15 سنة	190	3.04	0.25
الإدارة المالية والمرافق	أقل من 5 سنوات	139	3.05	0.23
	من 5-10 سنوات	169	3.05	0.24
	من 11-15 سنة	171	3.05	0.26
	أكثر من 15 سنة	190	3.05	0.27
البحث العلمي	أقل من 5 سنوات	139	2.88	0.23
	من 5-10 سنوات	169	2.84	0.25
	من 11-15 سنة	171	2.87	0.25
	أكثر من 15 سنة	190	2.82	0.24
المجالات ككل	أقل من 5 سنوات	139	3.20	0.13
	من 5-10 سنوات	169	3.20	0.15
	من 11-15 سنة	171	3.20	0.09
	أكثر من 15 سنة	190	3.19	0.10

يتبين من الجداول أرقام (16-20) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، على مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل، حسب متغيرات الدراسة، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (31) يبين ذلك.

الجدول (31)

نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية على مجالات أداة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الرتبة الأكاديمية ولكس لمبدا= 0.945 ح= 0.116	رسالة الجامعة وأهدافها	0.24	3	0.08	1.05	0.36
	الإدارة وضمان الجودة	0.06	3	0.02	0.38	0.76
	البرامج التعليمية التعلمية	0.34	3	0.11	1.51	0.21
	الهيئة التدريسية	0.03	3	0.01	0.19	0.28
	الخدمات الطلابية	0.67	3	0.22	3.33	*0.01
	مصادر التعليم والتعلم	0.80	3	0.26	3.28	*0.02
	خدمة المجتمع	0.12	3	0.07	1.01	0.38
	الإدارة المالية والمرافق	0.34	3	0.11	1.81	0.14
	البحث العلمي	0.08	3	0.02	0.50	0.67
التخصص الأكاديمي هوتلنغ= 0.016 ح= 0.915	رسالة الجامعة وأهدافها	0.00	1	0.00	0.01	0.90
	الإدارة وضمان الجودة	0.00	1	0.00	0.13	0.71
	البرامج التعليمية التعلمية	0.07	1	0.07	1.04	0.30
	الهيئة التدريسية	0.10	1	0.10	1.54	0.12
	الخدمات الطلابية	0.20	1	0.20	2.98	0.08
	مصادر التعليم والتعلم	0.05	1	0.05	0.65	0.41
	خدمة المجتمع	0.07	1	0.07	1.08	0.29
	الإدارة المالية والمرافق	0.18	1	0.18	2.91	0.08
	البحث العلمي	0.01	1	0.01	0.19	0.65
الجامعة ولكس لمبدا= 0.911 ح= 0.125	رسالة الجامعة وأهدافها	0.20	4	0.05	0.65	0.62
	الإدارة وضمان الجودة	0.09	4	0.02	0.43	0.78
	البرامج التعليمية التعلمية	0.20	4	0.05	0.66	0.61
	الهيئة التدريسية	0.43	4	0.10	1.64	0.16
	الخدمات الطلابية	1.06	4	0.26	3.93	*0.00
	مصادر التعليم والتعلم	0.72	4	0.18	2.21	0.06
	خدمة المجتمع	0.21	4	0.05	0.77	0.54

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	الإدارة المالية والمرافق	0.74	4	0.18	2.96	*0.01
	البحث العلمي	0.40	4	0.10	1.73	0.14
المؤهل العلمي ولكس لمبدا= 950 ح= 0.113	رسالة الجامعة وأهدافها	0.36	2	0.18	2.33	0.09
	الإدارة وضمان الجودة	0.04	2	0.02	0.38	0.68
	البرامج التعليمية التعلمية	0.10	2	0.05	0.67	0.50
	الهيئة التدريسية	1.07	2	0.53	8.11	*0.00
	الخدمات الطلابية	0.08	2	0.04	0.59	0.55
	مصادر التعليم والتعلم	0.05	2	0.02	0.34	0.70
	خدمة المجتمع	0.42	2	0.21	3.05	*0.04
	الإدارة المالية والمرافق	0.01	2	0.08	0.13	0.87
	البحث العلمي	0.07	2	0.03	0.67	0.51
الخبرة ولكس لمبدا= 0.953 ح= 0.112	رسالة الجامعة وأهدافها	0.17	3	0.05	0.73	0.53
	الإدارة وضمان الجودة	0.05	3	0.01	0.34	0.79
	البرامج التعليمية التعلمية	0.20	3	0.06	0.90	0.43
	الهيئة التدريسية	0.35	3	0.11	1.79	0.14
	الخدمات الطلابية	0.22	3	0.07	1.11	0.34
	مصادر التعليم والتعلم	0.37	3	0.12	1.54	0.20
	خدمة المجتمع	0.34	3	0.11	1.64	0.17
	الإدارة المالية والمرافق	0.01	3	0.00	0.10	0.96
	البحث العلمي	0.37	3	0.12	2.13	0.09
الخطأ	رسالة الجامعة وأهدافها	51.02	655	0.07		
	الإدارة وضمان الجودة	37.05	655	0.05		
	البرامج التعليمية التعلمية	49.94	655	0.07		
	الهيئة التدريسية	43.38	655	0.06		
	الخدمات الطلابية	44.22	655	0.06		
	مصادر التعليم والتعلم	53.48	655	0.08		
	خدمة المجتمع	45.97	655	0.07		
	الإدارة المالية والمرافق	40.97	655	0.06		
	البحث العلمي	38.02	655	0.05		
الكلي	رسالة الجامعة وأهدافها	8394.4	668			
	الإدارة وضمان الجودة	7310.8	668			

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	المجالات	المتغيرات
			668	7170.5	البرامج التعليمية التعلمية	
			668	6200.30	الهيئة التدريسية	
			668	8646.86	الخدمات الطلابية	
			668	6365.75	مصادر التعليم والتعلم	
			668	6318.04	خدمة المجتمع	
			668	6268.34	الإدارة المالية والمرافق	
			668	5471.12	البحث العلمي	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=a)

هذا ويتضح من الجدول السابق (31)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ما عدا عند مجالي الخدمات الطلابية، ومصادر التعليم والتعلم، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (32) .

الجدول (32)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية على مجالي الخدمات الطلابية، ومصادر التعليم والتعلم حسب متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	إداري
		المتوسط الحسابي	3.60	3.60	3.63	3.42
الخدمات الطلابية	أستاذ	3.60		0.00	0.03	*0.18
	أستاذ مشارك	3.60			0.03	*0.18
	أستاذ مساعد	3.63				*0.21
	إداري	3.42				
المجال	الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	إداري
		المتوسط الحسابي	3.04	3.09	3.11	2.81
مصادر التعليم والتعلم	أستاذ	3.04		0.05	0.07	*0.23
	أستاذ مشارك	3.09			0.02	*0.28
	أستاذ مساعد	3.11				*0.30
	إداري	2.81				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05)

يبين الجدول (32) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (إداري) من جهة، ومتوسط تقديرات (بقية الفئات) من جهة ثانيـة، وذلـك لصـالح تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (بقية الفئات)، عند مجالي المقارنة.

1. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، عند جميع مجالات أداة الدراسـة تعـزى لمتغيـر الخبرة التخصص الأكاديمي.

2. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجامعة، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند بقية مجالي الخدمات الطلابية، والإدارة المالية والمرافق، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (33) .

الجدول (33)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية على مجالي الخدمات الطلابية، والإدارة المالية والمرافق حسب متغير الجامعة

المجال	الجامعة		جامعة الخليل	العربية الأمريكية	جامعة بيت لحم	جامعة بيرزيت	جامعة القدس
		المتوسط الحسابي	3.61	3.66	3.59	3.57	3.40
الخدمات الطلابية	جامعة الخليل	3.61		0.05	0.02	0.04	*0.12
	العربية الأمريكية	3.66			0.07	0.09	*0.26
	جامعة بيت لحم	3.59				0.02	*0.19
	جامعة بيرزيت	3.57					*0.17
	جامعة القدس	3.40					
المجال	الجامعة		جامعة الخليل	العربية الأمريكية	جامعة بيت لحم	جامعة بيرزيت	جامعة القدس
		المتوسط الحسابي	3.01	3.02	3.06	3.10	2.85
الإدارة المالية والمرافق	جامعة الخليل	3.01		0.01	0.05	0.09	*0.16
	العربية الأمريكية	3.02			0.04	0.08	*0.17
	جامعة بيت لحم	3.06				0.04	*0.21
	جامعة بيرزيت	3.10					*0.25
	جامعة القدس	2.85					

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05)

يبين الجدول (34) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسـط تقـديرات جامعـة (القدس) من جهة، ومتوسط تقديرات (بقية الجامعات) من جهة ثانية، وذلك لصـالح تقـديرات جامعات (بقية الجامعات)، عند مجالي المقارنة.

3. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مجالي الهيئة التدريسية، وخدمة المجتمع، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (34) .

الجدول (34)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية على مجالي الهيئة التدريسية وخدمة المجتمع حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي		جامعي فما دون	ماجستير	دكتوراه
		المتوسط الحسابي	3.18	3.06	3.01
الهيئة التدريسية	جامعي فما دون	3.18		*0.12	*0.17
	ماجستير	3.06			0.05
	دكتوراه	3.01			
المجال	المؤهل العلمي		جامعي فما دون	ماجستير	دكتوراه
		المتوسط الحسابي	3.15	3.04	3.06
خدمة المجتمع	جامعي فما دون	3.15		*0.11	*0.09
	ماجستير	3.04			0.02
	دكتوراه	3.06			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05)

يبين الجدول (34) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بـين متوسـط تقـديرات ذوي المؤهل العلمي (جامعي فما دون) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجسـتير، ودكتوراه) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي المؤهل العلمي (جامعي فما دون)، عنـد مجالي المقارنة.

4. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الخبرة، عند مجالات الدراسة جميعها.

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الخماسي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الإداريـين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية على أداة الدراسة الكليـة، حسـب متغيـرات الدراسة؛ حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (35).

الجدول (35)

اختبار تحليل التباين الخماسي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية على أداة الدراسة الكلية حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الرتبة الأكاديمية	0.01	3	0.00	1.07	0.36
التخصص الأكاديمي	0.00	1	0.00	1.21	0.27
الجامعة	0.00	4	0.00	0.39	0.81
المؤهل العلمي	0.01	2	0.00	1.58	0.20
الخبرة	0.02	3	0.00	1.34	0.26
الخطأ	3.47	65	0.00		
الكلي	6826.80	66			

يبين الجدول (35) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05=a) بين تقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية على أداة الدراسة الكلية، تعزى لمتغيرات الدراسة جميعها.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مسـتوى الدلالـة الإحصائية (a = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة مركـز وزارة التربيـة والتعليم العالي لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي فـي الجامعـات الفلسـطينية، تعـزى لمتغيرات التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والخبرة ؟".

تمت الإجابة عن هذا السؤال، على النحو الآتي:

أ- حسب متغير التخصص الأكاديمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي، حسب متغير التخصص على مجالات الدراسة والأداة الكلية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (36).

الجدول (36)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية حسب متغير التخصص الأكاديمي

المجال	التخصص الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رسالة الجامعة وأهدافها	إنسانية	14	4.61	0.22
	علمية	13	4.57	0.26
الإدارة وضمان الجودة	إنسانية	14	4.40	0.16
	علمية	13	4.41	0.42
البرامج التعليمية والتعلمية	إنسانية	14	4.57	0.14
	علمية	13	4.56	0.12
الهيئة التدريسية	إنسانية	14	4.44	0.27
	علمية	13	4.45	0.27
الخدمات الطلابية	إنسانية	14	4.64	0.26
	علمية	13	4.65	0.30
مصادر التعليم والتعلم	إنسانية	14	4.29	0.44
	علمية	13	4.39	0.25
خدمة المجتمع	إنسانية	14	4.36	0.25
	علمية	13	4.41	0.40
الإدارة المالية والمرافق	إنسانية	14	4.46	0.21
	علمية	13	4.38	0.44
البحث العلمي	إنسانية	14	4.25	0.35
	علمية	13	3.97	0.52
المجالات ككل	إنسانية	14	4.45	0.11
	علمية	13	4.42	0.15

ب- حسب متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي، حسب متغير المؤهل العلمي على مجالات الدراسة والأداة الكلية، حيـث كانت كما هي موضحة في الجدول (37).

الجدول (37)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رسالة الجامعة وأهدافها	جامعي فما دون	4	4.50	0.28
	ماجستير	8	4.65	0.17
	دكتوراه	15	4.59	0.26
الإدارة وضمان الجودة	جامعي فما دون	4	4.00	0.54
	ماجستير	8	4.49	0.26
	دكتوراه	15	4.47	0.15
البرامج التعليمية والتعلمية	جامعي فما دون	4	4.53	0.17
	ماجستير	8	4.63	0.12
	دكتوراه	15	4.55	0.12
الهيئة التدريسية	جامعي فما دون	4	4.58	0.11
	ماجستير	8	4.36	0.33
	دكتوراه	15	4.46	0.25
الخدمات الطلابية	جامعي فما دون	4	4.47	0.32
	ماجستير	8	4.67	0.39
	دكتوراه	15	4.68	0.18
مصادر التعليم والتعلم	جامعي فما دون	4	4.39	0.11
	ماجستير	8	4.26	0.55
	دكتوراه	15	4.36	0.28
خدمة المجتمع	جامعي فما دون	4	3.97	0.42
	ماجستير	8	4.35	0.33
	دكتوراه	15	4.51	0.20

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة المالية والمرافق	جامعي فما دون	4	4.33	0.15
	ماجستير	8	4.31	0.53
	دكتوراه	15	4.50	0.22
البحث العلمي	جامعي فما دون	4	4.22	0.37
	ماجستير	8	4.03	0.62
	دكتوراه	15	4.13	0.40
المجالات ككل	جامعي فما دون	4	4.33	0.18
	ماجستير	8	4.43	0.14
	دكتوراه	15	4.47	0.10

ج- حسب متغير الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي، حسب متغير الخبرة على مجالات الدراسة والأداة الكلية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (38):

الجدول (38)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي لدرجة توافر معايير اعتماد أكاديمي في الجامعات الفلسطينية حسب متغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رسالة الجامعة وأهدافها	أقل من 5 سنوات	6	4.70	0.27
	من 5-10 سنوات	7	4.54	0.25
	من 11-15 سنة	7	4.60	0.26
	أكثر من 15 سنة	7	4.54	0.20
الإدارة وضمان الجودة	أقل من 5 سنوات	6	4.37	0.52
	من 5-10 سنوات	7	4.46	0.25
	من 11-15 سنة	7	4.40	0.19
	أكثر من 15 سنة	7	4.38	0.28
البرامج التعليمية والتعلمية	أقل من 5 سنوات	6	4.54	0.13
	من 5-10 سنوات	7	4.51	0.11
	من 11-15 سنة	7	4.59	0.12
	أكثر من 15 سنة	7	4.63	0.14
الهيئة التدريسية	أقل من 5 سنوات	6	4.54	0.13
	من 5-10 سنوات	7	4.40	0.24
	من 11-15 سنة	7	4.56	0.12
	أكثر من 15 سنة	7	4.32	0.42
الخدمات الطلابية	أقل من 5 سنوات	6	4.63	0.28
	من 5-10 سنوات	7	4.49	0.38
	من 11-15 سنة	7	4.73	0.17
	أكثر من 15 سنة	7	4.73	0.22
مصادر التعليم والتعلم	أقل من 5 سنوات	6	4.35	0.26
	من 5-10 سنوات	7	4.19	0.57
	من 11-15 سنة	7	4.41	0.24
	أكثر من 15 سنة	7	4.40	0.29
خدمة المجتمع	أقل من 5 سنوات	6	4.43	0.47

	من 5-10 سنوات	7	4.17	0.28
	من 11-15 سنة	7	4.38	0.23
	أكثر من 15 سنة	7	4.56	0.23
الإدارة المالية والمرافق	أقل من 5 سنوات	6	4.46	0.33
	من 5-10 سنوات	7	4.48	0.17
	من 11-15 سنة	7	4.54	0.15
	أكثر من 15 سنة	7	4.21	0.53
البحث العلمي	أقل من 5 سنوات	6	4.15	0.40
	من 5-10 سنوات	7	4.08	0.31
	من 11-15 سنة	7	4.30	0.46
	أكثر من 15 سنة	7	3.94	0.62
المجالات ككل	أقل من 5 سنوات	6	4.46	0.13
	من 5-10 سنوات	7	4.37	0.16
	من 11-15 سنة	7	4.50	0.09
	أكثر من 15 سنة	7	4.41	0.13

يتبين من الجداول (26،27،28) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي، على مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل، حسب متغيرات الدراسة، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (39) يبين ذلك.

الجدول (39)

نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي على مجالات أداة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص الأكاديمي هوتلنغ=0.324 ح=0.878	رسالة الجامعة وأهدافها	0.00	1	0.00	0.03	0.85
	الإدارة وضمان الجودة	0.08	1	0.08	1.10	0.30
	البرامج التعليمية التعلمية	0.00	1	0.00	0.01	0.89
	الهيئة التدريسية	0.03	1	0.03	0.55	0.46
	الخدمات الطلابية	0.06	1	0.06	0.88	0.35
	مصادر التعليم والتعلم	0.19	1	0.19	1.32	0.26
	خدمة المجتمع	0.10	1	0.10	1.62	0.21
	الإدارة المالية والمرافق	0.00	1	0.00	0.07	0.78
	البحث العلمي	0.32	1	0.32	1.45	0.24
المؤهل العلمي ولكس لمبدا= 0.251 ح= 0.256	رسالة الجامعة وأهدافها	0.16	2	0.08	1.37	0.27
	الإدارة وضمان الجودة	0.84	2	0.42	5.38	*0.01
	البرامج التعليمية التعلمية	0.05	2	0.02	1.72	0.20
	الهيئة التدريسية	0.04	2	0.02	0.34	0.71
	الخدمات الطلابية	0.19	2	0.09	1.32	0.28
	مصادر التعليم والتعلم	0.00	2	0.00	0.2	0.97
	خدمة المجتمع	0.96	2	0.48	7.67	*0.00
	الإدارة المالية والمرافق	0.18	2	0.09	0.79	0.46
	البحث العلمي	0.14	2	0.07	0.31	0.73
الخبرة ولكس لمبدا= 0.171 ح= 0.390	رسالة الجامعة وأهدافها	0.22	3	0.07	1.23	0.32
	الإدارة وضمان الجودة	0.06	3	0.02	0.25	0.85
	البرامج التعليمية التعلمية	0.08	3	0.02	1.71	0.19
	الهيئة التدريسية	0.25	3	0.08	1.17	0.34
	الخدمات الطلابية	0.33	3	0.11	1.47	0.25
	مصادر التعليم والتعلم	0.28	3	0.09	0.65	0.58
	خدمة المجتمع	0.41	3	0.13	2.20	0.11
	الإدارة المالية والمرافق	0.37	3	0.12	1.09	0.37

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	البحث العلمي	0.10	3	0.03	0.16	0.92
الخطأ	رسالة الجامعة وأهدافها	1.19	20	0.06		
	الإدارة وضمان الجودة	1.56	20	0.07		
	البرامج التعليمية التعلمية	0.31	20	0.01		
	الهيئة التدريسية	1.42	20	0.07		
	الخدمات الطلابية	1.49	20	0.07		
	مصادر التعليم والتعلم	2.89	20	0.14		
	خدمة المجتمع	1.25	20	0.06		
	الإدارة المالية والمرافق	2.30	20	0.11		
	البحث العلمي	4.53	20	0.22		
الكلي	رسالة الجامعة وأهدافها	570.96	26			
	الإدارة وضمان الجودة	525.95	26			
	البرامج التعليمية التعلمية	563.80	26			
	الهيئة التدريسية	536.13	26			
	الخدمات الطلابية	584.80	26			
	مصادر التعليم والتعلم	511.28	26			
	خدمة المجتمع	521.37	26			
	الإدارة المالية والمرافق	530.37	26			
	البحث العلمي	462.64	26			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)

يبين الجدول (40):

1. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفـراد عينـة مركـز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، عند جميع مجالات أداة الدراسة تعزى لمتغيـر الخبـرة التخصص الأكاديمي.

2. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما كانت هناك فروق دالة

إحصائياً عند مجالي الإدارة وضمان الجودة، وخدمة المجتمع، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (41) .

الجدول (40)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على مجالي الإدارة وضمان الجودة وخدمة المجتمع حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي		جامعي فما دون	ماجستير	دكتوراه
		المتوسط الحسابي	4.00	4.49	4.47
الإدارة وضمان الجودة	جامعي فما دون	4.00		*0.49	*0.47
	ماجستير	4.49			0.02
	دكتوراه	4.47			
المجال	المؤهل العلمي		جامعي فما دون	ماجستير	دكتوراه
		المتوسط الحسابي	3.97	4.35	4.51
خدمة المجتمع	جامعي فما دون	3.97		*0.38	*0.54
	ماجستير	4.35			0.16
	دكتوراه	4.51			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05)

يبين الجدول (41) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (جامعي فما دون) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير، ودكتوراه) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير، ودكتوراه)، عند مجالي المقارنة.

3. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعزى لمتغير الخبرة، عند جميع مجالات الدراسة.

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على أداة الدراسة الكلية، حسب متغيرات الدراسة، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (41).

الجدول (41)

اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على أداة الدراسة الكلية حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص الأكاديمي	0.01	1	0.01	0.76	0.39
المؤهل العلمي	0.06	2	0.03	1.85	0.18
الخبرة	0.06	3	0.02	1.37	0.28
الخطأ	0.32	20	0.01		
الكلي	531.48	27			

يبين الجدول (42) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05=a) بين تقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على أداة الدراسة الكلية، تعزى لمتغيرات الدراسة جميعها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما المعايير المقترحة للاعتماد الأكاديمي للجامعات الفلسطينية الخاصة؟

تخضع عمليات ضمان الجودة والاعتماد للتعليم العالي في الجامعات الفلسطينية للتطوير والتحسين المستمر للمعايير الأكاديمية لبرامجها المتوافقة مع المعايير جودة فرص الـتعلم التـي

تقدمها، وتتيح الفترة الانتقالية لكل مؤسسات تعليم العالي فرصة تطوير أنظمتها الداخلية لضمان الجودة إلى الدرجة التي تضمن المؤسسة عندها جودة عالية، وتستطيع من خلالها اكتساب ثقـة المجتمع ومؤسسات التعليم العالي العالمية في خريجيها، ويُعد أحد أهم شروط الاعتماد هـو أن تكون نظم المؤسسة الداخلية لضمان الجودة فعالة على نحوٍ يمكـن إثباتـه، عنـد عملهـا مـع المؤسسات نحو اعتماد ناجح، في الاستمرار بدعم المؤسسات في مشوارها التطويري لنظم فعالة لضمان الجودة.

يتوافر لدى مؤسسات تعليم العالي عدداً من المداخل والنماذج لإدارة الجـودة، وتشـمل متطلبات منظمة المعايير العالمية، وإدارة الجودة الشاملة (الآيزو، 9001)، وأياً كـان نمـوذج إدارة الجودة الذي تختاره المؤسسة، فسوف يتوقع منها أن تكون قادرة على الإثبـات لمختلـف المستفيدين، بأنها تدير أنشطتها بما يتوافق مع نهج الإدارة الجيدة، وبما يضمن تحقيـق مبـادئ العلانية والشفافية والمساءلة.

الخطوة الأولى: تحديد الغرض من المعايير

إن إدارة المعايير الأكاديمية ومستوى جودة التعليم العالي وعملية التحسين المستمر كلها تتطلب من مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية مدخلاً نظامياً، الغرض الرئيس منه هو المحافظـة على تحسين مستوى البرامج التعليمية والعناصر الأخرى التي تؤثر فيها، ويتضمن مثـل هـذا النظام تحديد مستوى الجودة والنتائج المستهدفة من البرامج التعليمية، وتصميم وتطبيق ومراجعة أدوات ضمان الجودة من نماذج وإجراءات، وتطوير قواعد البيانات الملائمة، هذا إلـى جانـب وسائل جمع ومعالجة المعلومات بطريقة فعالة.

إن الاعتماد هو أحد الاهتمامات الرئيسة لهيئة اعتماد الجامعات الفلسطينية المنبثقة عن وزارة التعليم العالي الفلسطينية، وهي تشجيع المؤسسات للتقدم للاعتماد، وكذلك الحصول على الاعتماد بأسرع ما يمكن بعد الفترة الانتقالية.

إن الاعتماد هو الاعتراف الذي تمنحه الهيئة للمؤسسة التعليمية أو الجامعة، التي تستطيع إثبات أن برامجها تستوفي معايير مقبولة، وأنها لديها أنظمة فعالة قائمة لضمان الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية.

تستند عملية الاعتماد على ثلاث أنشطة أكاديمية أساسية لكل مؤسسات التعليم العالي، وهي: البرامج التعليمية، والأبحاث والأنشطة العلمية الأخرى، والمشاركة المجتمعية.

إن عملية ضمان الجودة والاعتماد تضع على عاتق مؤسسات التعليم العالي مسؤولية تطوير أنظمة لضمان الجودة، والتحسين المستمر ووضع المعايير اللازمة، بما يتفق مع المعايير القومية أو العالمية، ويتوقع بأنه مع انتهاء الفترة الانتقالية ستكون مؤسسات التعليم العالي قد قامت بتحسين معاييرها الأكاديمية، وجودة برامجها وكذلك فعالية إدارتها للجودة.

تستند ضوابط الاعتماد على أفضل الممارسات العالمية، وهي تعكس مختلف أنواع ومعايير الأنشطة الأكاديمية المرتبطة بمؤسسات التعليم العالي محلياً وإقليمياً ودولياً، الغرض من هذه الضوابط هو تقديم هدفاً معقولاً وواضحاً تضعه المؤسسات نصب أعينها في مساعيها من أجل تحسين معاييرها ومستواها، وهذه الضوابط تسمح لمؤسسات التعليم العالي بقدر كبير من المرونة في رسالتها المختارة، وفي المعايير الأكاديمية، وكذلك في تصميم وطرق توصيل

برامجها. إن اعتماد المؤسسة التي تثبت بأنها مستوفية للضوابط جميعها تستند على تقرير النظراء المراجعين.

حيث ستقوم المؤسسات بتطوير نظمها لضمان الجودة، التي تعمل على تحسين المعايير الأكاديمية لبرامجها التعليمية، ويتوقع منها أن يكون لديها وسيلة لمقارنة معاييرها الأكاديمية، مع برامج أخرى مناظرة لها، وللتأكد من أن معاييرها تصل كحد أدنى إلى مستوى التعليم العالي المقارن. إن مسؤولية القيام بهذه العملية تقع على عاتق مؤسسات التعليم العالي نفسها.

وسوف يستفيد من هذا المدخل النظامي الطلبة الحاليون وحديثو التخرج من خلال تطوير برامج المؤسسات التعليمية والأنشطة الأكاديمية المتصلة بها، وذلك من خلال وضوح النتائج المستهدفة، وتقارير الأداء الدورية، ومتابعة الاداء، والتحديد الدقيق للممارسات الجيدة التي يمكن نشرها، بالإضافة إلى تعرف نقاط الضعف في التعلم ومعوقاته، وطرح مقترحات للتطوير والتحسين، وتكون المؤسسة أكثر فعالية إذا كانت قادرة على اتخاذ قرارات مبنية على الأدلة لتطوير سياساتها، وتعديل أولوياتها للتحسين بناء على الاحتياجات وتقييم المخاطرة، ومتابعة تحديد وتنفيذ سياسات التطوير، وتكون أيضاً في موقع تتمكن من خلاله إثبات كفاءة نظمها الداخلية للمستفيدين المعنيين بها.

أهداف المعايير المقترحة:

يتمثل الهدف من هذه المعايير في تطوير نظم مترابطة على مستوى مؤسسات تعليم العالي والبرامج الأكاديمية في دولة فلسطين، وعندما يتم تطبيقها بالكامل، ستوفر أدوات ضمان الجودة ، وعلى نحوٍ منتظم معلومات تقويمية حديثة تخدم الاهتمامات الداخلية والخارجية

للمؤسسات التعليمية على حد سواء، إلى جانب هذا فإن إطار العمـل للمراجعـة الاسـتراتيجية الدورية بوساطة تلك المؤسسات، سوف يوفر لها وسـيلة للحصـول علـى رؤيـة عريضـة واستراتيجية لاتجاهها، وتأثير ذلك في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.

وسوف تأخذ مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية منظور التخطيط متوسط المدى وبعيـد المدى، ولا يقصد بتلك الإرشادات والنماذج مجتمعة أن تملي على المؤسسات ما هو مطلوب، أو أن تكون مفروضة عليها؛ إذ يسعى أنموذج التطوير بالمشاركة أو الاعتمـاد إلـى أن تتوافـق المؤسسات جميعها معه.

بدأت بالفعل عدد من مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تطوير نظم ضمان الجودة بها، وقد ترغب المؤسسات التي على وشك البدء بالتطوير لأول مرة في أن تفكر في اتبـاع خطـة تطوير مبنية على توصيات اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ويقترح اتباع المدخل الآتي المتدرج في خطوات لإدارة الجودة والمبني على أسلوب الآيزو.

الخطوة الثانية: تحديد السلوك المدخلي المراد تحديده:

تستند المعايير المقترحة على مجموعة المبادئ الآتية:

أولاً: التطوير بالمشاركة

1. تتم عمليات التطوير بالمشاركة في أثناء الفترة الانتقالية، وقد ترغب مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في استغلال هذه الفرصة من أجل تقويم أنظمتها وبرامجها لضـمان الجودة؛ بغرض تعرف نقاط القوة، والجوانب التي تحتاج إلى المزيد من التحسين.

2. تُعد عمليات التطوير بالمشاركة فرصة لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية لتطوير واختبار فعالية نظمها، لضمان الجودة بالتعاون مع لجنة الاعتماد المنبثقة عن وزارة التعليم العالي الفلسطينية، وكذلك كفاءة قاعدة الأدلة والتقارير الناجمة عن تلك النظم، وستوافق اللجنة على جدول مناسب وتقوم بتكوين فريق المراجعة.

3. سوف يمول برنامج ضمان الجودة والاعتماد الجامعي، من خلال تقديم المؤسسة تقريرها السنوي عن التقويم الذاتي إلى اللجنة.

4. تتضمن الفوائد التي تعود على المؤسسة من المشاركة في عملية التطوير بالمشاركة، بالإضافة إلى فرص اختبار وتطوير وتنقيح عمليات المراجعة الداخلية، والتحاور مع النظراء والحصول على تعليق خارجي منهجي، وتقرير المراجعة المكتوب الذي من المفترض أن يستخرج منه خطة عمل للمزيد من التحسينات، كل ذلك من شأنه توفير عون أكبر للمؤسسة فيما تقوم به من خطوات للتعرف على نقاط الضعف والقوة وتحسين برامجها ونشر الممارسة الجيدة.

5. لن تؤدي عمليات التطوير بالمشاركة ولا نتائجها إلى الحصول على الاعتماد، لكن الاستناجات التي يتم التوصل إليها ستتضمن حكماً على: مدى فعالية أنظمة ضمان الجودة القائمة، وجودة البرامج ومعاييرها الأكاديمية.

6. إن نتيجة كل عملية تطوير بالمشاركة هي مجموعة من الاستناجات التي يتفق عليها فريق المراجعة الزائر للمؤسسة، التي يتم توصيلها في شكل تغذية راجعة في نهاية الزيارة الميدانية، ويدعمها تقرير مراجعة تفصيلي. كما يتبع تقويم النشاط الأكاديمي وأنظمة الجودة على نحوٍ عام نفس النسق الهيكلي الخاص بنماذج التقارير السنوية للتقويم الذاتي والاعتماد، كما يستخدم ضوابط الاعتماد.

7. إن إطار العمل للتقويم والتقرير مصمم ليكون بما فيه من هيكـل قياسـي وضـوابط رئيسة، يضمن أيضاً تطبيق طريقة التطوير بالمشاركة على نحوٍ ثابت متسق وعـادل في الحالات جميعها.

2) المعايير الأكاديمية:

تتضمن المعايير الأكاديمية ما يأتي:

أ- النتائج التعليمية المستهدفة:

وهي المعرفة والفهم والمهارات التي تستهدفها المؤسسة من وراء برامجهـا المرتبطـة برسالتها، وتعكس استخدام المعايير الفلسطينية الداخلية، والمعايير الخارجية العربية أو العالميـة بمستوى مناسب.

ب) المناهج:

إن تطوير المناهج الجامعية أساس لكل تطور ونواة تقـدم وتغييـر، ولكونهـا عمليـة مستمرة، غير متوقفة عند حد معين، لهذا ينبغي على جميـع أعضـاء لجـان تـأليف وإعـداد المقررات الجامعية والمختصين دراسة المواد والمقررات التي تتوافق مع المتغيرات وتتفاعل مع البيئة الفلسطينية والعربية والعالمية. ويعد هذا أمرا ضـروريا لمواكبـة الانفجـارات العلميـة والمعرفية المتلاحقة في مجال عملهم، الذي يتطلب منهم استيعابها وترجمة جوانبه النظرية إلـى صيغ علمية، طبقاً لما تقتضيه حاجة الطلبـة الدارسـين لاكتسـابهم المـؤهلات المهمـة فـي اختصاصهم.

إلا أن المناهج في معظم الجامعات الفلسطينية تعرضت إلى نوع من عدم العنايـة بهـا؛ حيث أخذت في الغالب من مناهج الدول الأجنبية، رغم اختلاف العوامل الثقافية معها، كمـا أن تأثير الاقتباس والنقل الحرفي من النظم الأجنبية لعب دورا في تشكيل معظـم الـنظم التربويـة والتعليمية في الجامعات الفلسطينية، وبما لا يخدم مصالحها.

إن المفاهيم الحديثة للمناهج، هي: مجموع الخبرات العلمية والتربوية والثقافية والاجتماعية والفنية التي تهيؤها الجامعة لينمو الطالب بصورة شاملة، وتعديل سلوكه تبعاً للأهداف التعليمية، بمعنى أن الجامعة تشرف على الطالب بقصد مساعدته على النمو الشامل؛ أي أن المنهج يشرف على تكامل شخصية الطالب من خلال تكوين الانفعالات والعواطف والدوافع، والاعتناء بها لدعم سلوكه، وغرس الصفات الاجتماعية لديه، وهذا يتم من خلال:

1. العناية بجميع نواحي نمو الطالب.
2. توجيه سلوكه وفق الأهداف التربوية والتعليمية المخططة.
3. اكتساب خبرات عن طريق التفاعل مع البيئة.
4. توثيق الصلة بين الجامعة والمجتمع.

وهذا يقود إلى ضرورة تطوير المناهج في الجامعات الفلسطينية من خلال التركيز على الاهتمام بالمعلومات والمهارات والميول والعادات والاتجاهات والقيم وبأسلوب التفكير والتذوق والتقدير. وأن تتفق مفرداتها مع ميول الطلبة وقدراتهم، وتتناسب مع احتياجات المجتمع، وعدم التمسك حرفياً بتطبيقها؛ بل ترك الحرية للأستاذ الجامعي التصرف في أثناء التنفيذ.

3)- جودة فرص التعلم:

إن التعليم والتعلم الفعالين، اللذان يستندان على رؤية استراتيجية مشتركة للتعلم واختيار أساليب تدريس ملائمة، وأيضاً توجيه الاهتمام الكافي لتشجيع التعلم الذاتي، الـذي يـؤدي إلـى تطوير التعليم العالي.

4)- دعم الطلبة:

يضمن الدعم الأكاديمي والإرشادي للطلبة إمكانية تقدمهم على نحوٍ مرض في البرنامج الذي يدرسونه، وأنهم على دراية بمقدار تقدمهم.

5) – تقييم الطلبة:

هو مجموعة العمليات وتشمل الامتحانات والأنشطة الأخرى التي تحـددها المؤسسـة؛ لقياس مدى إنجاز وتحقيق النتائج التعليمية المستهدفة من برنامج أو مقرر ما، وتـوفر تقييمـات الطلبة وسيلة يمكن عن طريقها ترتيبهم وفقاً لإنجازاتهم وأدائهم ، ويجب إبلاغ الطلبة بوضـوح عن الضوابط التي يتم تقييمهم على أساسها، كما ينبغي إعطاؤهم تغذيـة رأي راجعـة مناسـبة منهجية وتدعم عملية تعلمهم المستمر لديهم.

6)- التقويم الذاتي:

يتميز التقويم الذاتي والتقارير الداخلية وخطط التحسين بالعلانية والشـفافية، وبـالتركيز على الأهداف ودعم التحسين المستمر، على أن توفر القيادة الأكاديمية في المؤسسة أساسا سليما

ومستداما للأنشطة الأكاديمية حتى تزدهر في مُناخ يشجع على التعلم، وهناك خطوات فعالة تتخذ لتعزيز مواطن القوة ومعالجة أي نقاط ضعف وإظهار المسؤولية والمساءلة، أهمها:

1. يبدأ التخطيط الأولي في المؤسسة بإعدادها للتقارير السنوية الداخلية للمقـررات الدراسـية، وتقارير البرامج والتقرير السنوي للتقييم الذاتي للقسم ثم الكلية، ثم الجامعـة، وقـد ترغـب بعض المؤسسات كذلك في إعداد تقرير استراتيجي دوري أولا، قبل طلب عملية التطـوير بالمشاركة، حيث يسلط هذا التقرير الضوء على أهم التطويرات التي حدثت منـذ إصـدار تقرير التقويم الذاتي السنوي السابق للجامعة.
2. تحدد المؤسسة بالاتفاق مع اللجنة توقيت الزيارة الميدانية وحجم وتكـوين فريـق مراجعـة النظراء المطلوب، ويتم دعوة المؤسسة لترشيح عضو ذي أقدميـة فـي المؤسسـة ذاتهـا كميسير، أو من مؤسسة أخرى داخل الجامعة، وذلك لتيسير عمليـة التطـوير بالمشـاركة ومراجعة النظراء.
3. سوف تقوم اللجنة بتكوين فريق مراجعة مبدئي وترسل المعلومات للمؤسسـة مـع إتاحـة الفرصة بالتعليق على مدى ملاءمته.
4. عند إبداء الرأي في الفريق المبدئي ليس للمؤسسة حق الاعتراض على أعضاء الفريـق؛ إذ ستقوم بإرسال الأسماء والعناوين إلى المؤسسة التي بدورها سوف ترسل نسخًا من الوثـائق إلى فريق المراجعة مباشرة. وفي الوقت نفسه سوف ترسل المؤسسة نسختين للجنة ونسـخة من تقارير التقويم الذاتي وتوصيف وتقارير البرامج والمقررات للجنة.
5. يكون رئيس فريق المراجعة مسؤولاً عن الاتصال بأعضاء الفريق، وممثل المؤسسة الـذي يقود عملية التطوير بالمشاركة.

6. يقوم المراجعين النظراء بقراءة تقارير البرامج والمقررات والتقريـر السـنوي للجامعـة، بالإضافة إلى أن تقرير مراجعة استراتيجي، وعليهم إعداد تعليق أولي وفقاً للإرشـاد الـذي يقدمه رئيس المراجعة، وإرسال التعلقيات الأولية إلى باقي أعضاء الفريق الآخرين بما فـي ذلك رئيس المراجعة.

7. تحتاج المؤسسة إلى التأكد من توافر الوثائق جميعها بسهولة للمراجعين، وتشتمل هذه الوثائق على ما يأتي:

أ- مستندات اعتماد مجالس الكلية على توصيف وتقرير البرامج والمقررات.

ب- كتيبات دليل البرامج الأكاديمية.

ت- كتيبات دليل الطلاب.

ث- المواد المساندة للمتعلم.

ج- سجلات اللجان الريادية الخاصة بهيئة التدريس والطلبـة أو مـا يعادلهـا للسـنة السابقة.

ح- ضوابط تقييم عمل الطلبة، بالإضافة إلى الإرشادات واللوائح لوضع الدرجات أو ما يعادلها.

خ- محاضر لجان الممتحنين لآخر سنتين.

د- تقارير المقيمين الخارجيين لآخر سنتين.

ذ- ملخصات تغذية الرأي الراجعة من الطلبة.

ر- نتائج الاستبانات وعمليات المسح وأية ارتباطات أخرى مع الطلبة.

ز- بيانات التوظيف والترقي شاملة التعيين للموظفين وأعضاء هيئة التدريس.

س- السير الذاتية لاعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.

ش- أمثلة من مخرجات أنشطة المشاركة المجتمعية حديثـة خـلال العـام الجـامعي الحالي.

ص- تقارير وبرامج تنمية أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة.

ض- التقارير المهنية والتشريعية والخاصة بالجهاز التنظيمي.

8. يجتمع المراجعون بانتظام كفريق، ويعقدون اجتماعات رسمية لتقويم تقـدم سـير العمـل، ومراجعة قاعدة الأدلة، وتحديد أولويات الاستفسارات الإضافية، ويقـام الاجتمـاع الأخيـر للفريق، ويدور حول مراجعة الأدلة، وتأكد الفريق من أن الاستفسارات تغطـي الضـوابط والتوجيهات التي تناسب التقويم الذاتي، ثم اتفاقهم على تعليق عام على جودة التقويم الـذاتي والأدلة المساندة له، وإصدار أحكام تتضمن مجموعة استنتاجات.

9. يقوم كل مراجع نظير، في الجوانب المحددة للمسؤولية المنوطة به، وتحت توجيهات رئيس فريق المراجعة، بتجميع سجل لقاعدة الأدلة، ويقوم بإعداد مسودة تقرير المراجعة في أثنـاء الزيارة الميدانية.

10. يكون رئيس المراجعة مسؤولاً عن تنسيق كتابات المراجعين، والتأكد من المشاركة فـي المعلومات بين أفراد الفريق، وإعداد نسخة تقرير المراجعة بما يتفـق والهيكـل التنظيمـي المنشور.

الخطوة الثالثة: المعايير المقترحة ومتغيراتها

تتضمن المعايير المقترحة المجالات التالية، التي أجمع عليها المحكمون، وهي: رسـالة الجامعة وأهدافها، والإدارة وضمان الجودة، والبرامج التعليمية والتعلمية، والهيئـة التدريسـية،

والخدمات الطلابية، ومصادر التعليم والتعلم، وخدمة المجتمـع، والإدارة الماليـة والمرافـق، والبحث العلمي.

الخطوة الرابعة: بناء المعايير المقترحة

في ما يأتي المعايير المقترحة المعايير المقترحة والمجالات التي تنتمي إليها، كما يوضحها الجدول (42):

الجدول (42)

معايير الأنموذج المقترح

المجالات	الرقم	المعايير	درجة تحقيق المعيار				
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
رسالة الجامعة وأهدافها	1	تعكس رسالة الجامعة أهداف المجتمع الفلسطيني، وتكون أهداف الجامعة واضحة ومعروفة لجميع العاملين في الجامعة.					
	2	إجراء الجامعة مراجعة منتظمة لتعديل رسالتها وفق المستجدات على الساحة الفلسطينية والعربية والعالمية الحديثة					
	3	ارتباط أهداف العامة للجامعة ورسالتها بنشاطاتها وبرامجها، التي تسعى إلى تحقيق التميز في الأداء الأكاديمي.					
	4	إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علميا وفكريا تأهيلاً عالياً، لأداء واجبهم في خدمة بلادهم، والنهوض بأمتهم، في ضوء تعاليم العقيدة الإسلامية، ومبادئ الإسلام الرشيدة.					
	5	إتاحة الفرصة أمام النابغين للدراسات العليا في التخصصات الجامعية المختلفة.					
	6	القيام بدور إيجابي في ميدان البحث العلمي الذي يسهم في مجال التقدم العالمي، في الآداب، والعلوم، والاقتصاد، ومختلف فروع المعرفة.					
	7	القيام بالخدمات التعليمية والتدريبية والتثقيفية لمختلف شرائح وأطياف المجتمع الفلسطيني.					
	8	تحسين مكانة الخريجين الأكاديمية والوظيفية والمجتمعية.					
الإدارة وضمان الجودة	9	استعانة إدارة الجامعة بذوي الخبرة والكفاءة من أجل تطوير معايير الجودة (الأكاديمية والإدارية) الخاصة بها.					
	10	الاهتمام بالخطط المستقبلية، والإشراف على وضع السياسة العامة لعملها.					
	11	وضع معايير للجودة تتصف بالعالمية.					

	12	تشجيع الأعمال الإبداعية (الأكاديمية والإدارية).					
	13	تعزيز القيم الأكاديمية الإيجابية في مجتمع الجامعة.					
	14	تصميم برامج التعليم والتعلم وفق الأهداف المحددة					
	15	تعزيز العمل بروح الفريق في الجامعة.					
	16	التنسيق الجيد فيما بين مختلف أنشطة الجامعة					
البرامج التعليمية والتعلمية	17	تطوير اللوائح والتعليمات بشأن البرامج التعليمية في المؤسسة.					
	18	دراسة الآثار المترتبة على البرامج التعليمية من اتباع ضوابط الاعتماد الجديدة.					
	19	قدرة الجامعة على تبني وتطبيق الضوابط الجديدة في برامجها التعليمية وخططها التدريسية.					
	20	تحديد المقاييس والكفايات التي يجب أن يكتسبها الطلبة					
	21	تصميم البرامج التعليمية التي تهدف إلى تطوير المهارات الإبداعية لدى الطلبة وتساعدهم على تنمية اتجاهات إيجابية نحو مجتمعهم.					
	22	قيام الجامعة بإصدار تقارير تقويم تعلم الطلبة على نحو منتظم.					
	23	تصميم خطط حديثة للبرامج التعليمية تدرس بطرق واستراتيجيات التدريس الحديثة.					
الهيئة التدريسية	24	دعم الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس					
	25	تعيين أعضاء هيئة التدريس وفق أسس أكاديمية تخدم أهداف الجامعة.					
	26	امتلاك أعضاء هيئة التدريس المؤهلات الملائمة تمكنهم من أداء عملهم، ومطابقة تلك المؤهلات مع الوصف الوظيفي لمهامهم.					
	27	إسهام كل عضو هيئة تدريس في الجامعة في تطوير رسالة الجامعة على نحو مباشر، وتطوير محتوى البرامج الدراسية والمساقات التدريسية التي يقوم بتدريسها.					
	28	تقوم الجامعة بتأهيل أعضاء هيئة تدريس لتحقيق قدر عالي من الجودة، من خلال توظيف ورش					

		العمل والمشاغل التدريبية ومشاريع ضمان الجودة والاعتماد.					
الخدمات الطلابية	29	اهتمام الجامعة بإرشاد الطلبة وتوجيههم، والبحث عن حلول مناسبة لمشكلاتهم.					
	30	توفر الجامعة فرص تطوير مهارات الطلبة القيادية الإبداعية من خلال مجالس الطلبة.					
	31	حرص الجامعة على تزويد الطلبة بالأنظمة والتعليمات حول سلوكهم.					
	32	توفير مراكز لبيع الكتب والأدوات الدراسية للطلبة داخل حرم الجامعة.					
	33	توظف الجامعة سجلات الطلبة على نحو سليم وسري، ليتم الحفاظ على مستويات أداء وإنجازات الطلبة، مع مراعاة استخدام نقاط مرجعية خارجية وتقويم الانجاز.					
	34	توفير الخدمات الضرورية للطلبة، مثل الوجبات الغذائية، بأسعار مناسبة					
	35	قيام الجامعة بتخطيط وتنفيذ برامج لا منهجية للطلبة على نحو منتظم.					
مصادر التعليم والتعلم	36	ملاءمة المرافق والإمكانات التعليمية بالمؤسسة التعليمية واستخدامها بصورة فعالة					
	37	مدى استيفاء هيئة الموظفين بالمؤسسة (الهيئة التعليمية، والهيئة الإدارية، والفنيين)، لمتطلبات المعايير الأكاديمية.					
	38	حرص الجامعة على بناء شراكات مع مؤسسات المجتمع التعليمية المختلفة لتوفير الجامعة للدعم المالي الكافي لتطوير مصادر التعليم والتعلم فيها					
	39	درجة تأهيل فرق إدارة مراكز التعليم والتعلم على اختلاف التخصصات المعرفية					
	40	مدى كفاية مصادر التعليم والتعلم في الجامعة لتحقيق الأهداف من إنشائها					
	41	مدى إسهام مصادر التعليم والتعلم في تعزيز الحس البحثي لدى الطلبة، والهيئة التدريسية.					
	42	مدى عمل الجامعة على تأهيل العاملين في مراكز التعليم والتعلم باستمرار					

	43	درجة استخدام الجامعة لنظم المعلومات في إدارة مصادر التعليم والتعلم					
	44	تنظم الجامعة المؤتمرات والأنشطة العلمية الأخرى مثل الأبحاث والدراسات.					
خدمة المجتمع	45	توفير فرص التدريب المستمر لمؤسسات المجتمع المحلي.					
	46	تلبي أهداف الجامعة في التخصصات المختلفة احتياجات المجتمع المحلي ذات العلاقة.					
	47	تعاون الجامعة مع الجامعات الأخرى في المجتمع المحلي وفق آليات معينة.					
	48	تعاون الجامعة مع هيئات المجتمع المحلي في الأعمال التوعوية والتطوعية العامة.					
	49	تشارك الجامعة أفراد المجتمع الجامعي بفعالية في نشاطات المجتمع المحلي، وفق خططاً واضحة المضامين حول دورها في التفاعل مع المجتمع المحلي.					
	50	إصدار الجامعة منشورات دورية للمجتمع المحيط عن نشاطاتها الاجتماعية المختلفة.					
الإدارة المالية والمرافق	51	توفر الجامعة مختبرات تكنولوجية تسهم في تطوير نشاطاتها الأكاديمية، وإخضاع سجلاتها المالية لتدقيق شفاف.					
	52	المحافظة على قوة التمويل فيها من خلال إدارة مالية ذات خبرة عالية، والمحافظة علـى نزاهـة إدارتهـا المالية.					
	53	توفير مراكز بحثية لمساعدة الباحثين علـى إجـراء الدراسات البحثية بشكل مناسب، من خـلال تـوفير المرافق المناسبة (كالقاعـات والمكاتـب والمشـاغل والمختبرات)					
	54	قيام الجامعة بإعداد ميزانيتها بالتنسيق ما بين الدوائر والأقسام المختلفة					
	55	تخصيص نسبة من عوائد الجامعة المالية لتطوير أدائها والتخطيط لتطوير جودة المباني وفق الحاجات الأكاديمية المتجددة.					
البحث العلمي	56	اشتراك الجامعة في قواعد البحث العلمي العالمية عبر الانترنت.					

	57	تقديم حوافز خاصة للباحثين المتميزين.					
	58	توفير الدعم المادي والمعنوي الكافيين لتطوير أساليب البحث العلمي في الجامعة.					
	59	عقد المؤتمرات العلمية الخاصة بالأبحاث العلمية، وتوفير كافة المتطلبات البحثية في التخصصات المختلفة					
	60	تركيز الجامعة على عمليات البحث العلمي التطبيقي أكثر من النظري.					
	61	توفير دوريات لنشر البحوث الأكاديمية المحكمة من مختلف التخصصات، من خلال تعاون الجامعة مع الخبرات البحثية من داخل الجامعة أو خارجها.					

الخطوة الخامسة: صدق المعايير المقترحة

للتحقق من صدق المعايير المقترحة، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وجامعة بيرزيت وجامعة القـدس (أبـو ديـس) وجامعة الخليل والجامعة العربية الأمريكية وعددهم (10) محكماً (انظر الملحق (3)). وقد تم الأخذ بجميع ملاحظات أعضاء لجنة التحكيم على قائمة المعايير المقترحة.

الخطوة السادسة: استخراج الصدق العاملي

للتحقق من الصدق العاملي للمعايير المقترحة، قامت الباحثة بإجراء التحليـل العـاملي، حيث تم حساب قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة والنسبة التراكمية للعوامـل مجتمعـة، والجدول (43) يبين ذلك.

الجدول (43)

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة والنسبة التراكمية للعوامل مجتمعة

رقم العامل	قيم الجذر الكامن	ونسبة التباين المفسرة	النسبة التراكمية للعوامل مجتمعة
1	16.6	15.2	15.2
2	14.3	11.3	26.5
3	13.8	10.4	37.8
4	10.6	9.9	48.2
5	9.7	7.8	58.1
6	8.7	7.5	65.9
7	7.8	7.1	73.4
8	7.5	6.4	80.5
9	4.1	3.1	86.9

يبين الجدول (43) أن هناك تسعة عوامل فسرت (86.9) من التباينات الكلية، وهذه قيمة مرتفعة تبين أن العوامل التسعة، هي عوامل أساسية في المعايير المقترحة، ويدل ذلك علـى أن المعايير المقترحة تتمتع بصدق عاملي. كما تم حساب درجات تشبع المجالات بالمعايير، حيـث كانت كما هي موضحة في الجدول (43).

الجدول (44)

درجات تشبع المجالات بالمعايير المقترحة

رسالة الجامعة وأهدافها		الإدارة وضمان الجودة		البرامج التعليمية والتعلمية	
الرقم	درجة التشبع بالمجال	الرقم	درجة التشبع بالمجال	الرقم	درجة التشبع بالمجال
1	0.76	9	0.64	17	0.61
2	0.61	10	0.68	18	0.49
3	0.58	11	0.76	19	0.58
4	0.76	12	0.06	20	0.51
5	0.04	13	0.73	21	0.67
6	0.49	14	0.58	22	0.53
7	0.72	15	0.07	23	0.67
8	0.60	16	0.73		
الهيئة التدريسية		الخدمات الطلابية		مصادر التعليم والتعلم	
الرقم	درجة التشبع بالمجال	الرقم	درجة التشبع بالمجال	الرقم	درجة التشبع بالمجال
24	0.60	29	0.66	36	0.82
25	0.54	30	0.51	37	0.55
26	0.57	31	0.88	38	0.62
27	0.81	32	0.76	39	0.15
28	0.21	33	0.54	40	0.59
		34	0.67	41	0.54
		35	0.72	42	0.74
				43	0.05
				44	0.71
خدمة المجتمع		الإدارة المالية والمرافق		البحث العلمي	
الرقم	درجة التشبع بالمجال	الرقم	درجة التشبع بالمجال	الرقم	درجة التشبع بالمجال
45	0.57	51	0.84	56	0.66
46	0.47	52	0.69	57	0.52
47	0.53	53	0.71	58	0.78
48	0.55	54	0.68	59	0.62
49	0.62	55	0.77	60	0.08
50	0.79			61	0.55

يبين الجدول (44) أن هناك (7) معايير لم تحقق معيار التشبع (0.30)، لـذلك ارتـأت الباحثة ضرورة حذفها من قائمة المعايير. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المعيـار ودرجة المجال الكلية الذي تنتمي إليه، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (44).

الجدول (45)

معاملات الارتباط بين درجة المعيار ودرجة المجال الكلية الذي تنتمي اليه

رسالة الجامعة وأهدافها		الإدارة وضمان الجودة		البرامج التعليمية والتعلمية	
الرقم	معامل ارتباطها بالمجال	الرقم	معامل ارتباطها بالمجال	الرقم	معامل ارتباطها بالمجال
1	*0.61	9	*0.54	17	*0.54
2	*0.43	10	*0.59	18	*0.43
3	*0.41	11	*0.51	19	*0.41
4	*0.39	12	0.01	20	*0.43
5	-0.02	13	*0.49	21	*0.47
6	*0.34	14	*0.44	22	*0.51
7	*0.57	15	0.03	23	*0.56
8	*0.51	16	*0.66		
الهيئة التدريسية		الخدمات الطلابية		مصادر التعليم والتعلم	
الرقم	معامل ارتباطها بالمجال	الرقم	معامل ارتباطها بالمجال	الرقم	معامل ارتباطها بالمجال
24	*0.49	29	*0.47	36	*0.67
25	*0.51	30	*0.43	37	*0.45
26	*0.42	31	*0.44	38	*0.53
27	*0.67	32	*0.47	39	0.03
28	0.06	33	*0.46	40	*0.42
		34	*0.52	41	*0.37
		35	*0.49	42	*0.45
				43	0.01
				44	*0.58
خدمة المجتمع		الإدارة المالية والمرافق		البحث العلمي	

الرقم	معامل ارتباطها بالمجال	الرقم	معامل ارتباطها بالمجال	الرقم	معامل ارتباطها بالمجال
45	*0.42	51	*0.68	56	*0.52
46	*0.38	52	*0.54	57	*0.44
47	*0.46	53	*0.59	58	*0.57
48	*0.47	54	*0.55	59	*0.54
49	*0.41	55	*0.64	60	0.01
50	*0.58			61	*0.42

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يبين الجدول (45) أن هناك علاقة ارتباطية بين جميع المعايير والمجالات التي أدرجت ضمنها، ما عدا الفقرات التي كان تشبعها متدني، وهذا يؤكد ضرورة حذفها من قائمة المعايير المقترحة.

الخطوة السابعة: إخراج المعايير المقترحة بصورتها النهائية

بعد حذف الفقرات التي كان تشبعها متدني، أصبحت قائمة المعايير المقترحة، كما هـي موضحة في الجدول (46).

الجدول (46)

المعايير المقترحة بصورتها النهائية

المجالات	الرقم	المعايير	درجة تحقيق المعيار: كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
رسالة الجامعة وأهدافها	1	تعكس رسالة الجامعة أهداف المجتمع الفلسطيني، وتكون أهداف الجامعة واضحة ومعروفة لجميـع العاملين في الجامعة.					
	2	إجراء الجامعة مراجعة منتظمة لتعديل رسالتها وفق المستجدات على الساحة الفلسطينية والعربية والعالمية الحديثة					
	3	ارتباط أهداف العامة للجامعة ورسالتها بنشاطاتها وبرامجها، التي تسعى إلى تحقيق التميز في الأداء الأكاديمي.					
	4	إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علميا وفكريا تأهيلاً عالياً، لأداء واجبهم في خدمة بلادهم، والنهوض بأمتهم، في ضوء تعاليم العقيدة الإسلامية، ومبادئ الإسلام الرشيدة.					
	5	القيام بدور إيجابي في ميدان البحث العلمي الذي يسهم في مجال التقدم العالمي، في الآداب، والعلوم، والاقتصاد، ومختلف فروع المعرفة.					
	6	القيام بالخدمات التعليمية والتدريبية والتثقيفية لمختلف شرائح وأطياف المجتمع الفلسطيني.					
	7	تحسين مكانة الخريجين الأكاديمية والوظيفية والمجتمعية.					
الإدارة وضمان الجودة	8	استعانة إدارة الجامعة بذوي الخبرة والكفاءة من أجل تطوير معايير الجودة (الأكاديمية والإدارية) الخاصة بها.					
	9	الاهتمام بالخطط المستقبلية، والإشراف على وضع السياسة العامة لعملها.					
	10	وضع معايير للجودة تتصف بالعالمية.					
	11	تشجيع الأعمال الإبداعية (الأكاديمية والإدارية).					

					تصميم برامج التعليم والتعلم وفق الأهداف المحددة	12	
					تعزيز العمل بروح الفريق في الجامعة.	13	
					التنسيق الجيد فيما بين مختلف أنشطة الجامعة	14	
					دراسة الآثار المترتبة على البرامج التعليمية من اتباع ضوابط الاعتماد الجديدة.	15	**البرامج التعليمية والتعلمية**
					قدرة الجامعة على تبني وتطبيق الضوابط الجديدة في برامجها التعليمية وخططها التدريسية.	16	
					تحديد المقاييس والكفايات التي يجب أن يكتسبها الطلبة	17	
					تصميم البرامج التعليمية التي تهدف إلى تطوير المهارات الإبداعية لدى الطلبة وتساعدهم على تنمية اتجاهات إيجابية نحو مجتمعهم.	18	
					قيام الجامعة بإصدار تقارير تقويم تعلم الطلبة على نحو منتظم.	19	
					تصميم خطط حديثة للبرامج التعليمية تدرس بطرق واستراتيجيات التدريس الحديثة.	20	
					دعم الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس	21	**الهيئة التدريسية**
					تعيين أعضاء هيئة التدريس وفق أسس أكاديمية تخدم أهداف الجامعة.	22	
					امتلاك أعضاء هيئة التدريس المؤهلات الملائمة تمكنهم من أداء عملهم، ومطابقة تلك المؤهلات مع الوصف الوظيفي لمهامهم.	23	
					إسهام كل عضو هيئة تدريس في الجامعة في تطوير رسالة الجامعة على نحو مباشر، وتطوير محتوى البرامج الدراسية والمساقات التدريسية التي يقوم بتدريسها.	24	
					تقوم الجامعة بتأهيل أعضاء هيئة تدريس لتحقيق قدر عالٍ من الجودة، من خلال توظيف ورش العمل والمشاغل التدريبية ومشاريع ضمان الجودة والاعتماد.	25	
					اهتمام الجامعة بإرشاد الطلبة وتوجيههم، والبحث عن حلول مناسبة لمشكلاتهم.	26	**الخدمات الطلابية**
					توفر الجامعة فرص تطوير مهارات الطلبة	27	

		القيادية الإبداعية من خلال مجالس الطلبة.					
	28	توفير مراكزا لبيع الكتب والأدوات الدراسية للطلبة داخل حرم الجامعة.					
	29	توظف الجامعة سجلات الطلبة على نحو سليم وسري، ليتم الحفاظ على مستويات أداء وإنجازات الطلبة مع مراعاة استخدام نقاط مرجعية خارجية وتقويم الإنجاز.					
	30	توفير الخدمات الضرورية للطلبة، مثل الوجبات الغذائية، بأسعار مناسبة					
	31	قيام الجامعة بتخطيط وتنفيذ برامج لا منهجية للطلبة على نحو منتظم.					
مصادر التعليم والتعلم	32	ملاءمة المرافق والإمكانات التعليمية بالمؤسسة التعليمية واستخدامها بصورة فعالة					
	33	مدى استيفاء هيئة الموظفين بالمؤسسة (الهيئة التعليمية، والهيئة الإدارية، والفنيين)، لمتطلبات المعايير الأكاديمية.					
	34	حرص الجامعة على بناء شراكات مع مؤسسات المجتمع التعليمية المختلفة لتوفير الجامعة للدعم المالي الكافي لتطوير مصادر التعليم والتعلم فيها					
	35	درجة تأهيل فرق إدارة مراكز التعليم والتعلم على اختلاف التخصصات المعرفية					
	36	مدى كفاية مصادر التعليم والتعلم في الجامعة لتحقيق الأهداف من إنشائها					
	37	مدى إسهام مصادر التعليم والتعلم في تعزيز الحس البحثي لدى الطلبة، والهيئة التدريسية.					
	38	مدى عمل الجامعة على تأهيل العاملين في مراكز التعليم والتعلم باستمرار					
	39	درجة استخدام الجامعة لنظم المعلومات في إدارة مصادر التعليم والتعلم					
خدمة المجتمع	40	توفير فرص التدريب المستمر لمؤسسات المجتمع المحلي.					
	41	تلبي أهداف الجامعة في التخصصات المختلفة احتياجات المجتمع المحلي ذات العلاقة.					
	42	تعاون الجامعة مع الجامعات الأخرى في المجتمع					

					المحلي وفق آليات معينة.		
					تشارك الجامعة أفراد المجتمع الجامعي بفعالية في نشاطات المجتمع المحلي، وفق خططاً واضحة المضامين حول دورها في التفاعل مع المجتمع المحلي.	43	
					إصدار الجامعة منشورات دورية للمجتمع المحيط عن نشاطاتها الاجتماعية المختلفة.	44	
					توفر الجامعة مختبرات تكنولوجية تسهم في تطوير نشاطاتها الأكاديمية، وإخضاع سجلاتها المالية لتدقيق شفاف.	45	**الإدارة المالية والمرافق**
					المحافظة على قوة التمويل فيها من خلال إدارة مالية ذات خبرة عالية، والمحافظة على نزاهة إدارتها المالية.	46	
					توفير مراكز بحثية لمساعدة الباحثين على إجراء الدراسات البحثية على نحو مناسب، من خلال توفير المرافق المناسبة (كالقاعات والمكاتب والمشاغل والمختبرات)	47	
					قيام الجامعة بإعداد ميزانيتها بالتنسيق ما بين الدوائر والأقسام المختلفة	48	
					تخصيص نسبة من عوائد الجامعة المالية لتطوير أدائها والتخطيط لتطوير جودة المباني وفق الحاجات الأكاديمية المتجددة.	49	
					اشتراك الجامعة في قواعد البحث العلمي العالمية عبر الإنترنت.	50	**البحث العلمي**
					تقديم حوافز خاصة للباحثين المتميزين.	51	
					توفير الدعم المادي والمعنوي الكافيين لتطوير أساليب البحث العلمي في الجامعة.	52	
					عقد المؤتمرات العلمية الخاصة بالأبحاث العلمية، وتوفير كافة المتطلبات البحثية في التخصصات المختلفة	53	
					توفير دوريات لنشر البحوث الأكاديمية المحكمة من مختلف التخصصات، من خلال تعاون الجامعة مع الخبرات البحثية من داخل الجامعة أو خارجها.	54	

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتفسيرها، كما يعرض التوصيات التي انبثقت عن الدراسة، وفي ما يأتي عرض لمناقشة النتائج وفقاً لترتيب أسئلة الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما درجة أهمية وتـوافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ؟"

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (4) من إجابات أفراد عينـة الدراسـة أن المجـال الخامس "الخدمات الطلابية" قد احتل المرتبة الأولى، وجـاء المجـال الأول "رسـالة الجامعـة وأهدافها" في المرتبة الثانية، وكانا بدرجة كبيرة مما يؤكد أنهما يعززان الجودة الأكاديمية فـي الجامعات الفلسطينية بينما كانت باقي المجالات متوسطة مما يؤكد ضرورة تطوير معايير تسهم في تحسين نوعية التعليم العالي الفلسطيني وضبط الجودة النوعيـة وتعزيـز مقـاييس الجـودة الأكاديمية لرفع مستوى الثقة بينها وبين المجتمع المحلي.

كانت تأتيهم على نحو منتظم من ذويهم وذلك في ضوء الضائقة المالية التي سيطرت على أبناء المجتمع الفلسطيني في ظل سياسة الحصار المتواصل من جانب سلطات الاحتلال الإسرائيلي في الوقت الذي زادت فيه قوة التلاحم بين أفراد المجتمع من أجل التصدي لهذه السياسـة الظالمـة. وضرورة تدخل الجامعات على نحوٍ أكبر والإسهام في تقديم الحلول المناسبة لكي لا تكون عائقا أمام تحقيق أهدافهم العلمية، التي بدورها تؤثر في مستواهم التحصيلي مما يهدد ضـمان جـودة

برامجها الأكاديمية ومدى تميز درجاتها العلمية، اللذين يضعفان كفاية الجامعة الخارجيـة فـي عدم مواءمة مخرجاتها لسوق العمل. وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة بـيس (Pace, 2002) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بـين المتغيـرات النوعيـة للمدرسة والخصائص المالية. وأظهر مجتمع الطلبة علاقة سلبية وقوية مع مؤشرات المدرسـة. ومن بين المؤشرات القوية السلبية أيضا نسب الدخل بالولاية والفدرالية، والحد الأدنى من تأمين التمويل للطلبة في الولاية. وأظهرت النتائج أيضا أن وجود علاقات إيجابيـة مـع المتغيـرات النوعية للمدرسة تتمثل في قيم الملكية المحلية العالية كمدارس الدرجة الأولى والنسـب الـدخل العليا في المصادر المحلية، كما أظهرت النتائج أيضا أن المناطق الأكثر فقرا تواجـه صـعوبة أكبر في تلبية معايير الولاية وتحقيق المستويات المطلوبة في تحصيل الطلبة.

أما المجال الثاني في ترتيب الدرجات مجال رسالة الجامعة وأهدافها، فقد حصـلت الفقـرة (2)" تعكس رسالة الجامعة أهداف المجتمع الفلسطيني" على المرتبة الأولى مما يؤكد أن عملية وضع الغايات والأهداف بصورة صحيحة ودقيقة ومترابطة يساعد على تحويل الرسالة والقيم التنظيمية والرؤية المستقبلية للجامعة إلى مستويات أداء تحاول تحقيقها على نحوٍ مترابط وفـق خططهـا الزمنية المحددة. في حين جاءت الفقرة (8) " تساعد أهداف الجامعة على اتخاذ القرارات الفاعلة بمرونة وفعالية" في المرتبة الأخيرة لتؤكد ضرورة بلورة أهداف الجامعة بما يساعد على اتخاذ القرارات بمرونة وفعالية، وهذا ما يؤدي من ثَم إلى اتخاذ القرارات بطريقة علمية سليمة. .

وفي المجال الثالث في ترتيب الدرجات؛ مجال الإدارة وضمان الجودة، حصلت الفقـرة (14) " تشجع إدارة الجامعة الأعمال الإبداعية (الأكاديمية والإدارية)" على المرتبة الأولى وكانت بدرجة كبيرة وفيه حث على الخروج عن المألوف للرقي بالإنتاج الفكري الأكاديمي والإداري لمواكبـة

ركب التقدم العلمي والإفادة من أحدث ما توصل إليه العلم والتنافس في ما هو أحدث وأفضـل. في حين جاءت الفقرة (10)" يقوم مجلس إدارة الجامعة بالتنسيق الجيد في ما بين مختلف أنشطة الجامعة" في المرتبة الأخيرة، في إشارة إلى الهدر الأكاديمي الناجم عن ضعف التنسيق. ويعـد جانب قصور في جانب إداري من الجوانب المهمة في العملية الإدارية فـي الجامعـة، ولعـل التركيز على الدور التعليمي فقط للجامعات لاستيعاب أكبر قدر ممكن من الطلبـة مـن غيـر الاهتمام بالجوانب الأخرى المرتبطة بالبحث العلمي وخدمة المجتمع، وذلك للظروف الاستثنائية التي تعيشها ولعدم وجود الظروف الملائمة التي تسمح بهذه الأعمال، وهذا ما سعت إلى تجاوزه هذه الدراسة، وجاءت هذه النتائج متوافقة مع نتائج دراسة الحولي (2004)، التي بينت نتائجهـا وجود دلائل على تطور معايير الجودة في التعليم العالي، من خلال عملها على توفير خصائص محددة للخريجين، وقدرتها على قياس جودة الخدمة الجامعية.

وأما المجال الرابع في ترتيب الدرجات مجال البرامج التعليمية والتعلمية، فقد حصـلت الفقـرة (24)" تساعد البرامج التعليمية الجامعة على تنمية الاتجاهـات الإيجابيـة لـدى الطلبـة نحـو مجتمعهم" على المرتبة الأولى، وكانت بدرجة كبيرة، وفيه تعزيز لأداء الجامعة وتحسين نوعية التعليم وضبط لجودته. في حين جاءت الفقرة (27)" تصمم الجامعة خطـط حديثـة لبرامجهـا التعليمية" في المرتبة الأخيرة لتأكيد ضرورة مواصلة الجهد على نحو أكبر لتصميم خطط تتلاءم وتطلعات المجتمع المحلي، مما يؤكد الحاجة إلى تطوير معايير لاعتمـاد الجامعـات الخاصـة الفلسطينية تهدف إلى رفع الثقة بينها وبين المجتمع المحلي.

وفي المجال الخامس في ترتيب الدرجات مصادر التعليم والتعلم، كانت الإجابة عـن الفقـرات جميعها متوسطة، وفي ذلك إشارة إلى نقص في تقنيات التعليم ومصادر المعلومات، وأنها لا تفي

بتحقيق الأهداف المتوخاة، كما أن هناك جوانب قصور من الجامعة في بناء شراكات مع مؤسسات المجتمع.

وفي المجال السادس في ترتيب الدرجات مجال خدمة المجتمع، كانت الإجابة عن الفقرات جميعها متوسطة، وهي درجة أقل من المأمول؛ لأن خدمة المجتمع إحدى الركائز الأساسية في التعليم العالي لا تقل أهميتها عن أهمية التدريس والبحث العلمي التي تشكل في مجملها دور الجامعة في خدمة المجتمع. وعليه، يتم التنسيق مع النظم المزاملة في توفير كفاءات تتواءم وسوق العمل وتقديم برامج توعوية عامة يقودها فريق مؤهل من الجامعة يحقق التعاون مع هيئات المجتمع.

وفي المجال السابع في ترتيب الدرجات مجال الإدارة المالية والمرافق، كانت الإجابة عن الفقرات جميعها متوسطة، في إشارة إلى قصور البرامج البحثية التي تقدمها الجامعة، والتي تعد رافد من روافد دعم الجامعة الذي ينعكس على دعم البحث العلمي وعلى إجراء الدراسات البحثية على نحوٍ مناسب، بالإضافة إلى توقف الدعم المالي الخارجي في الفترات الأخيرة، وعدم استلام الجامعات مخصصاتها من ميزانيات السلطة الوطنية، وانخفاض سعر الساعة المعتمدة، وتراكم الحجز المالي لسنوات متتالية، وكثرة الاعفاءات الطلابية من الرسوم الدراسية ، وعدم وجود استثمارات وعوائد ذاتية للجامعة، وجاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة بيس (Pace, 2002) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات النوعية للمدرسة والخصائص المالية.

وأما المجال الثامن في ترتيب الدرجات مجال الهيئة التدريسية، فقد حصلت الفقرة (35)" يقوم أعضاء هيئة التدريس بتطوير محتوى البرامج الدراسية" على المرتبة الأولى، وكانت بدرجة

كبيرة، في إشارة إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالتطوير، وهذا جانب إيجـابي يعـزز قـوة الجامعة الأكاديمية يجب المحافظة عليه. في حين جاءت الفقـرة (32)" يسـهم أعضـاء هيئـة التدريس في تطوير رسالة الجامعة على نحوٍ مباشر" في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وفـي ذلك إشارة إلى ضرورة تطوير رسالة الجامعة بما يحقق أهدافها ويعكس دورها الحقيقـي فـي المجتمع لتنال ثقته. وجاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة بدر وخليفة (2003)، التي أظهـرت نتائجها أن جميع معايير الجودة الخاصة بعضو هيئة التدريس إما بالغة الأهمية أو أنها مهمة عدا معيار المشاركة بفاعلية في الندوات، وإتقان اللغة الأجنبية التي كانت مهمـة لأعضـاء هيئـة التدريس ودراسة جلادهارت (Gladhart, 2001) التي هدفت إلى استقصـاء وتطـوير وتحكيم منتج يهدف إلى مساعدة الهيئة التدريسية في تلبية معايير الاعتماد لدمج التكنولوجيا فـي برامج تأهيل يلبي الحاجات المحددة من قبل المعلمين التربويين.

وأما المجال التاسع في ترتيب الدرجات مجال البحث العلمي، فقد كانت الإجابة عـن الفقـرات جميعها متوسطة، وهي أقل من التطلعات المرتبطة بالمؤتمرات التربوية والأبحاث العلمية ودعم البحث العلمي، بالإضافة إلى عدم توافر الدوريات والمجلات المتخصصة، وعدم وجـود شـبكة معلومات وتقنية حديثة لدى المكتبات، وانعدام التنسيق بين المكتبات والجامعة لتوفير المصـادر اللازمة للبحوث. وفي ما يتعلق بالممارسات الإدارية للجامعات فقد تمثل في عـدم تخصـيص موازنات للبحث العلمي، وغياب الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع البحث العلمـي، وعـدم انفتاح الجامعات على المؤسسات المحلية والعالمية لدعم الأبحاث العلمية. وفي ما يتعلق بالنشـر فقد تمثل في عدم تفعيل قانون حماية حقوق المؤلف في فلسطين، وضـعف متابعـة إجـراءات التحكيم والنشر من قِبل عمادات البحث العلمي في الجامعات، أما في ما يتعلـق بعضـو هيئـة

التدريس فتمثل في نقص مهارة البحث العلمي، وانشغاله بالأعباء التدريسية الملقاة على عاتقـة، وانعدام الدافعية لدية بسبب غياب النشر والتقدير الأدبي وقلة الحوافز المالية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي ينص على:

_ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة الإحصـائية ($\propto = 0.05$) بـين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي فـي الجامعات الفلسطينية تعـزى لمتغير المكان الوظيفي؟".

أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغيـر المكان الوظيفي، وذلك لصالح تقديرات مكان الوظيفي مركز الوزارة عند جميع المجالات؛ لأن من أهم طموحات وأهداف التعليم العالي إنشاء مؤسسات جامعية خاصة تقوم على أسـاس مـن التكامل والشراكة الحقيقية في عملية بناء مجتمع المعرفة، وتطوير وتنمية المجتمـع الفلسـطيني على وجه الخصوص. ومن هنا، برزت الحاجة إلى تطوير معاير أكاديمية لاعتمـاد الجامعـات الخاصة الفلسطينية تهدف إلى رفع مستوى الثقة بينها وبين المجتمع المحلي من جهـة، وتعـزز مقاييس الجودة الأكاديمية من جهة أخرى، بالإضافة إلى مواجهة المشكلات والتحـديات التـي تواجهها الدولة نتيجة الاحتلال الصهيوني الغاشم الذي يعيق التقـدم العلمـي ويعرقـل الـنظم الاقتصادية والاجتماعية في محاولة لتجهيل الشعب الفلسطيني والضغط عليه مادياً واقتصـادياً. ونتيجةً لهذا الضغط أصبحت التحديات التي تواجهها الجامعات الفلسطينية أكبر بكثير مما تواجهه أية جامعة في العالم؛ لأنها ركزت جهدها على تقديم البرامج التعليمية حتى في أحلك الظـروف وقت الانتفاضات ولحظات القصف الدامي، وهذا له ضريبته في مستوى الجودة التـي تطمـح الجامعات الفلسطينية إلى تحقيقها حينما تزول عنها الغمة ويزول عنها الاحتلال. والجدير بالذكر

أن الجامعات الفلسطينية رغم ظروفها الراهنة تسعى إلى تحقيق معـايير الاعتمـاد الأكـاديمي العالمية، وما تطمح إليه هو تحقيق الجودة في برامجها الأكاديمية المختلفة لتتلاءم مع تطلعـات أبنائها ومجتمعها وتصل إلى المستوى المأمول. وقد سعت الباحثة في دراستها هذه إلى تطـوير معايير اعتماد أكاديمي للجامعات الفلسطينية الخاصة للإسهام في تجسـير الهـوة بينهـا وبـين المجتمع للقيام بدورها في بعض الجوانب المهمة، مثل البحث العلمي وخدمة المجتمع؛ إيمانًا من الباحثة بأن الجامعات لها قصب السبق في إدارة مؤسسات المجتمع وتوجيهها إيجابياً للأهـداف المتوخاة لما تمتلكه هذه الجامعات من كفاءات وإمكانات ومعارف في شتى جوانب الحياة، بمـا فيها إدارة الأزمات، التي تفوقت فيها على نظيراتها في العالم؛ لأنها تمتلك معرفة حديثة في هذا المجال وتعيش واقعا أكسبها الخبرة فيه. ولعل التدريس البديل الذي تقوم به الجامعات الفلسطينية خارج أسوارها وقت الأزمات هو نموذج للكفاح والتحدي والعزيمة لتحقيق النصر بسلاح العلـم والمعرفة وجاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع دراسة الطالب (1990)، التي أظهرت وجـود فروق ذات دلالة بين تصورات المعلمين والإداريين حول مـدى الالتـزام بتطبيـق المعـايير الأكاديمية، باستثناء معيار البرامج الأكاديمية لصالح الإداريين ودراسة بـدر وخليفـة (2003)، التي أظهرت نتائجها أن جميع معايير الجودة الخاصة بعضو هيئة التدريس إما بالغة الأهمية أو أنها مهمة عدا معيار المشاركة بفاعلية في الندوات، وإتقان اللغة الأجنبية التـي كانـت مهمـة لأعضاء هيئة التدريس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، الذي ينص على:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto = 0.05$) بـين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التـدريس فـي الجامعـات

الفلسطينية، لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تعـزى لمتغيـرات الرتبة الأكاديمية، والتخصص الأكاديمي، والجامعة، والمؤهل العلمي، والخبرة؟".

متغير الرتبة الأكاديمية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينـة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، عند جميع مجالات الدراسة تعـزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ما عدا عند مجالي الخدمات الطلابية، ومصادر التعليم والتعلم، هنـاك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الرتبـة الأكاديميـة (إداري) مـن جهـة، ومتوسط تقديرات (بقية الفئات) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الرتبـة الأكاديميـة (بقية الفئات)، عند مجالي المقارنة فالخدمات الطلابية ومصادر التعليم والتعلم ترتكز على عـدة ركائز أهمها التمويل المالي للجامعات من ميزانية الدولة ومن مصادر التمويل الأخـرى، مثـل الدعم الخارجي ونحوه، وإن أبرز المشكلات التي تواجهها الجامعـات الفلسـطينية المرتبطـة بالجوانب المالية انقطاع التمويل فترات الانتفاضات مما يحملها أعباء إضافية من خـلال تمديـد الفصل الدراسي وعقد المزيد من المحاضرات التعويضية؛ مما يضيف أعبـاء تدريسـية علـى عضو هيئة التدريس ونقصا في التجهيزات والأدوات المخبرية وتكنولوجيا التعليم التي لهـا دور كبير في سرعة وسهولة نقل المعلومات والتفاعل معها والإفـادة منهـا فـي الواقـع، كمـا أن ضغوطات الاحتلال الصهيوني البغيض في إغلاق الجامعات لمدد طويلـة بـأوامر عسـكرية وفرض الرسوم الجمركية على الأجهزة والأدوات المخبرية ومواد البناء، ومنع دخول الدوريات العلمية، وإخضاع الكتب العلمية المستوردة للمراقبة، ومصادرتها من أهم المعيقات التي تواجهها الجامعات بما ينعكس سلباً على طلبتها ويؤثر فيهم نفسياً وصحياً ويقلل مسـتوى إفـادتهم مـن الخدمات الأكاديمية قياساً بنظرائهم في البلدان الأخرى. لذا، كانت ضرورة الاعتماد الأكـاديمي وفق طبيعة وظروف المجتمع الفلسطيني الذي يعد نموذجا فريدا في التضحية والكفاح وتحـدي

المستحيل، وهو قادر على أن يكون نموذجا يُحتذى به في تحـدي الصـعاب وإثبـات الوجـود وتحقيق الذات. وجاءت النتائج متوافقة مع دراسة الطالب (1990)، التي أظهرت وجود فـروق ذات دلالة بين تصورات المعلمين والإداريين حول مدى الالتزام بتطبيق المعـايير الأكاديميـة، باستثناء معيار البرامج الأكاديمية لصالح الإداريين.

متغير التخصص الأكاديمي:

لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضـاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، عند جميع مجالات أداة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لاتفاق أعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات على أهمية وضرورة معـايير الاعتماد الأكاديمي؛ لما لها من دور كبير في إبراز الجهود الأكاديمية وتنـافس أعضـاء هيئـة التدريس على التميز الذي يقاس على ضوء هذه المعايير، والذي يعد داعماً قوياً لعضـو هيئـة التدريس في ترقيته ونشر إبداعاته العلمية والأدبية؛ لما لها من أثر معنوي ومادي فيه. كمـا أن غياب هذه المعايير تنقص مهارته في البحث العلمي وتعدم دافعيته في حال غياب النشر والتقدير الأدبي واختلاف المعايير في ترقيته، وإغفال دور البحث العلمي كمعيار للترقية. وعليـه، فـإن الباحثة حرصت في هذه الدراسة على تطوير معايير اعتماد أكـاديمي للجامعـات الفلسـطينية لتجاوز كل المعيقات التي من شأنها التقليل من كفاءة الأداء الأكاديمي والإفـادة مـن قـدرات أعضاء هيئة التدريس بمختلف تخصصاتهم. وقد جاءت النتائج متوافقة مـع دراسـة ريـزو (Rizzo, 2005)، التي أشارت نتائجها إلى أن معايير التعليم العالي مثلت إطارا مناسبا يمكـن من خلاله تقوية وتعزيز الفريق لتحديد وتعريف تحسين مؤشرات الجودة في بـرامج الأنشـطة الجامعية .

متغير الجامعة:

لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضـاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجامعة، بينما كانت هنـاك فـروق دالـة إحصائياً عند مجالي الخدمات الطلابية، والإدارة المالية والمرافق، وهناك تباين فـي توجهـات الجامعات الفلسطينية بين التقليدية المحافظة، ومتعـددة الثقافـات والجنسـيات وذات الاهتمـام بالتخصصات العلمية التي تركز اهتمامها على المعامل والمختبرات وتكنولوجيا التعليم؛ لما لهـا من أثر بالغ في أداء رسالتها على أكمل وجه. ولعل الجامعات الفلسطينية لا تخلو من المشكلات الإدارية والمالية والأكاديمية حالها كحال معظم الجامعات، إلا أنها تزيد عنها في معاناة اسـتبداد القوات الصهيونية وظلمها ونيران قصفها التي طالت المباني الجامعية وألحقـت الضـرر بهـا وبمرافقها، مما يؤثر سلبا في سير العمل بها وتعطيلها وزيادة أعباء إضافية عليها ممثلـة فـي استئجار مبانٍ أخرى بديلة، مما يزيد الأعباء المالية عليها، بالإضافة إلى تجميد المبالغ الماليـة المصروفة لها والقادمة من الخارج كمساعدات ودعم، وخصوصاً فترات الانتفاضات والحصار والعدوان؛ مما منع توفير أجهزة جيدة وحديثة.

متغير المؤهل العلمي:

لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضـاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما كانت هنـاك فـروق دالة إحصائياً عند مجالي الهيئة التدريسية، وخدمة المجتمع، وهناك فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (جامعي فما دون) من جهة، ومتوسط تقـديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير، ودكتوراه) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي المؤهل العلمي

(جامعي فما دون)، عند مجالي المقارنة فتركيز الجامعات الفلسطينية على دورها التعليمي فقـط لاستيعاب أكبر عدد ممكن من الطلبة. وهذا الدور يشترك فيه الأكـاديميون جمـيعهم بمختلـف مؤهلاتهم من غير اهتمام ذوي المؤهلات العليا بالبحث العلمي؛ وذلك للظروف الاستثنائية التـي تعيشها الجامعات بسبب عدم وجود الظروف الملائمة التي تسمح بهذه الأعمال، مما قصـر دور الجامعات على ركيزة التدريس وأهمل ركيزتي البحث العلمي وخدمة المجتمع، اللتـين يرتكـز عليهما التعليم العالي.

متغير الخبرة:

لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الخبرة، عند جميع مجالات الدراسة إيماناً من جميع الأكاديميين والإداريين بأهمية معايير اعتماد أكاديمي للجامعات الفلسطينية؛ لما لها من إيجابي كبير في تجويد التعليم العالي والارتقاء به إلى أعلى المستويات، مما ينعكس إيجاباً على المجتمع، وذلك إيماناً منهم بأن التعليم العالي وخصوصاً الجامعات يقع على عاتقها إعداد كوادر بشرية مؤهلة تواءم سوق العمل وتقود مسيرة التنمية، التي تحاول قوات الاحتلال البغيض عرقلتها بشتى الوسائل في سياسة منها لتجهيل الفلسطينيين والضغط عليهم بمختلف الوسائل، إلا أن الفلسطينيين أكدوا صمودهم بتحدي كل الصعاب التي فرضتها الظروف والوسائل التي استخدمتها قوات الاحتلال الصهيوني؛ لتكون الجامعات الفلسطينية رغم كل هذه التحديات جنباً إلى جنب مع الجامعات المجاورة مع قليل من جوانب القصور الناجمة عن الظروف المحيطة بها، التي يمكن تجاوزها بمعايير الاعتماد الأكاديمي، التي سعت الباحثة إلى تطويرها إسهاما منها في تقديم دراسة علمية تأمل أن تحقق الفائدة المرجوة بإذن الله.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، الذي ينص على:

_ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية، تعزى لمتغيرات التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والخبرة ؟".

متغير التخصص الأكاديمي:

لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، عند جميع مجالات أداة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لاتفاق التخصصات الأكاديمية جميعها على درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات، سواء من الإداريين في مركز وزارة التربية أو وزارة التعليم العالي؛ لما لها من انعكاسات إيجابية تسهم في تطوير الجامعات الفلسطينية والارتقاء بها لمستوى المنافسة العالمية، خصوصاً أن الأكاديميين الفلسطينيين أثبتوا كفاءة فائقة للأداء الأكاديمي في الجامعات الأخرى التي يعملون بها في مختلف دول العالم، مما يؤكد أنه بتوافر البيئة الملائمة للعمل الأكاديمي في الأراضي الفلسطينية فسوف يكون لذلك بالغ الأثر في تقدم الجامعات وتطويرها وتزويدها بأحدث ما وصل إليه العلم، والسباق مع الزمن في البحث والتطوير والإنتاج العلمي والفكري، وهذا ما صممت من أجله معايير الاعتماد الأكاديمي العالمية.

متغير المؤهل العلمي:

لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما كانت هناك فروق دالة إحصـائياً عند مجالي الإدارة وضمان الجودة، وخدمة المجتمع، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصـائية بين متوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (جامعي فما دون) من جهة، ومتوسط تقـديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير، ودكتوراه) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير، ودكتوراه)، عند مجالي المقارنة؛ إيماناً منهم بارتباط الجودة النوعية للتعليم العـالي بمعايير الاعتماد الأكاديمي وانعكاساتها على مـدخلات التعلـيم العـالي وعملياتـه ومنتجاتـه ومخرجاته وموظفاته لتكتمل دورة الجودة في المراحل جميعها وتنعكس على موظفات موائمـة لسوق العمل، مما يعني خدمة المجتمع بطريقة غير مباشرة، بالإضافة إلى خدمتـه بالنشـاطات الأكاديمية والمؤتمرات والندوات ونحوها، التي فيها جوانب قصور يؤمل أن يتم تجاوزها وفـق المعايير المقترحة للاعتماد الأكاديمي للجامعات الفلسطينية.

متغير الخبرة:

لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعزى لمتغير الخبرة، عند جميع مجالات الدراسة.

إن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد عينة مركز وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على أداة الدراسة الكلية، يعزى لمتغيرات الدراسة جميعها يدل على أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي للارتقاء بقطاع التعليم العالي؛ فالاعتماد الأكاديمي هو الضمانة الوحيدة

للمحافظة على استمرارية مؤسسات التعليم العالي في أداء مهامها وتحقيق أهدافها على أتم وجه. وقد حاولت الكثير من الدراسات السابقة تسليط الضوء على نواتج عملية الاعتماد الأكاديمي خاصة على مخرجات التعليم العالي المتمثلة في الطلبة، والبرامج الجامعية والهيئة التدريسية. غير أن هذه الدراسة محاولة نوعية في استقصاء معايير الاعتماد في مناطق ساخنة من العالم كالأراضي الفلسطينية المحتلة، مما يكسب نتائجها أهمية خاصة على واقع التعليم العالي الفلسطيني. كما تتميز هذه الدراسة بمحاولتها تطوير نموذج للاعتماد الأكاديمي يأخذ بالاعتبار العوامل المحيطة بقطاع التعليم العالي ويطمح إلى تطويره إيجابا.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس، ونصه: ما المعايير اللازمة للاعتماد الأكاديمي للجامعات الفلسطينية؟

لارتباط المعايير بالجودة ولضمان الجودة واعتماد أكاديمي للجامعات الفلسـطينية، تـم اقتـراح معايير للاعتماد الأكاديمي للجامعات الفلسطينية الخاصة وفق الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تحديد الغرض من المعايير

حيث إن الاعتماد الأكاديمي هو أحد الاهتمامات الرئيسة لهيئة اعتمـاد الجامعـات الفلسـطينية المنبثقة عن وزارة التعليم العالي؛ لأن الاعتماد الأكاديمي هو الاعتراف الـذي تمنحـه الهيئـة للمؤسسة التعليمية أو الجامعة التي تستطيع إثبات أن برامجها تستوفي معايير مقبولة وأن لـديها أنظمة فعالة قائمة لضمان الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديميـة، فـإن الهـدف مـن المعايير المقترحة يتمثل في تطوير نظم مترابطة على مستوى مؤسسات التعليم العالي والبرامج الأكاديمية في دولة فلسطين.

الخطوة الثانية: تحديد السلوك المدخلي المراد تحديده

تستند المعايير على مجموعة المبادئ الآتية:

اولاً: التطوير بالمشاركة بغرض تعرف نقاط القوة والجوانب التي تحتـاج إلـى المزيـد مـن التحسين، وتمويل برامج ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي من خلال تقديم المؤسسة تقريرهـا السنوي عن التقويم الذاتي إلى اللجنة. إن كل عملية تطوير بالمشـاركة هـي مجموعـة مـن الاستنتاجات التي يتفق عليها فريق المراجعة الزائر للمؤسسة، والتي يتم توصيلها في شكل تغذية راجعة في نهاية الزيارة الميدانية ويدعمها تقرير مراجعة تفصيلي.

ثانياً: المعايير الأكاديمية، وتتضمن:

النتائج التعليمية المستهدفة، والمناهج، وجودة فرص التعليم، ودعم الطلبة، وتقييم الطلبة، والتقويم الذاتي.

الخطوة الثالثة: جدول مواصفات المعايير المقترحة ومتغيراته، ويتضمن المجالات التي أجمـع عليها المحكمون، وهي:

رسالة الجامعة وأهدافها، والإدارة وضمان الجـودة، والبـرامج التعليميـة التعلميـة، والهيئـة التدريسية، والخدمات الطلابية، ومصادر التعليم والتعلم، وخدمـة المجتمـع، والإدارة الماليـة والمرافق، والبحث العلمي.

الخطوة الرابعة: بناء جدول مواصفات المعايير المقترحة.

الخطوة الخامسة: صدق المعايير المقترحة، وذلك بعرضها على مجموعة محكمـين مـن ذوي الاختصاص.

الخطوة السادسة: استخراج الصدق العاملي، وذلك بإجراء التحليل العاملي.

الخطوة السابعة: إخراج المعايير المقترحة بصورتها النهائية.

لتكون هذه الدراسة محاولة من الباحثة للإسهام في تطوير التعليم العالي الفلسطيني، ليس ليتجاوز مشكلاته الراهنة فحسب بل لتجاوزها ولمواجهة التحديات العالمية المتمثلة في العولمة وما تحمله في طياتها من منافسة نوعية متميزة لا ترضى بالأداءات المتواضعة، مما يؤكد ضرورة تطوير وتحسين نوعية المخرجات من مؤسسات التعليم العالي الفلسـطيني وإثبـات جـدارتها علميـاً وأكاديمياً كما أثبته الفلسطينيون بطولياً في التصدي للاحتلال الصهيوني الظالم والوقـوف فـي وجهه بثبات وصمود طيلة السنوات الماضية التي تجاوزت نصف قرن.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة ريزو (Rizzo, 2005) التي أشارت نتائجها إلى أن معـايير التعليم العالي مثلت إطارا مناسبا يمكن من خلاله تقوية وتعزيز الفريق لتحديد وتعريف تحسـين مؤشرات الجودة في برامج الأنشطة الجامعية . و دراسة مانياجا (Manyaga, 2006)، التـي هدفت إلى استقصاء تطور المعايير التي يمكن من خلالها مساعدة مزودي التدريب لدى سـعيهم إلى تحسين جودة التعليم، وتبين أن هناك تحسنا ملحوظا ظهر نتيجة لتبني هذه المعايير.

التوصـيات

خرجت الباحثة بمجموعة توصيات؛ اعتماداً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وهي:

- تأكيد المحافظة على توفير الخدمات الطلابية بما يضمن تقديم الخدمات الأكاديمية لهم في شتى الظروف.
- التركيز على تطوير رسالة الجامعة وأهدافها.
- ضرورة تطوير معايير الاعتماد الأكاديمي الحالية.
- دعم الصلة بين وزارة التعليم العالي والجامعات .
- التقويم المستمر للجامعات الفلسطينية الخاصة بصفة دورية؛ للتأكد من استمرارية تطبيق المعايير.
- الاهتمام بالبحث العلمي، وتقديم حوافز مادية للباحثين.
- تأكيد ربط ترقية أعضاء هيئة التدريس بالبحوث العلمية.
- الاهتمام بخدمة المجتمع.

تطبيق المعايير المقترحة للاعتماد الأكاديمي للجامعات الفلسطينية الخاصة؛ لما لها من نتائج إيجابية في تحسين وتطوير مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني في مختلف المجالات الأكاديمية والمسؤوليات المناطة بها، مما يكون له انعكاسات إيجابية على النظم المزاملة جميعها على نحوٍ خاص وعلى المجتمع الفلسطيني على نحوٍ عام.

المراجع

المراجع العربية

احمد، أحمد (2002). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

بابطين، عبد العزيز عبد الوهاب، (1998). **أسس تقويم البرامج الأكاديمية في التعليم العـالي، بحث مقدم إلى ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السـعودية**، الريـاض، 22-25 فبراير.

بدر، قاسم، وخليفة، غازي، (2003). **معايير جودة عضو هيئة التدريس الجامعي، بحث غيـر منشور، كلية الرستاق**، سلطنة عمان: وزارة التعليم العالي.

البسيوني، أحمد (2003). **التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربيـة، مدلـة أعضاء الاتحاد**، عمان، اتحاد الجامعات العربية.

البكر، محمد عبد الله، (2001). **أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربويـة والتعليمية.** المجلة التربوية. جامعة الكويت (51):84-98.

البكري، محمد عبد الله، (2001). **أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية.** المجلة التربوية.جامعة الكويت. (51): 84_98.

التل، أحمد (1996). **سياسة التعليم العالي في الأردن بين النظرية والتطبيق، ورقة مقدمة إلى ندوة مؤسسات التعليم العالي في الأردن ودورها في التنمية**، جامعة إربد الأهلية، 15-16 تموز.

الخطيب ، محمد بن شحات (2000). **نحو هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي للتعليم العـالي فـي المملكة العربية السعودية،** الرياض: مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود.

الخطيب، نعمان، (2006). **الإطار القانوني لمؤسسات التعليم الخاص في الأردن، مجلة أبحاث اليرموك،** سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (22).

ربيع، محمد، (2000). **التعليم الأهلي في الأردن: واقع وتطلعات،** (ورد فـي): شـادية التـل (محرر) التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح. بحوث المؤتمر الـوطني الـذي نظمته جامعة الزرقاء الأهلية.

الزهراني ، سعد عبد الله بردي، (1998). **التجربة الأمريكية في تقويم مؤسسات التعليم العالي وما يستفاد منها لجامعات السعودية، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية،** الجزء الثالث، الرياض: وزارة التعليم العالي.

زيدان ، مراد صالح (1998). **مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصـري، مجلـة كليـة التربية،** جامعة الأزهر، العدد، 72.

سركيس، فيروز فرح (2004). **هيئات الاعتماد في التعليم العالي، ورقة مقدمة في ورش عمل إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص،** بيروت 10-24 شباط، 2004.

شعبان، عمر، (2000 **). تأثير الأوضاع الاقتصادية الناتجة عن الاحتلال علـى التعلـيم فـي فلسطين.** منشورات: جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

الطالب، ربيعة عبد المجيد، (1990). **نظام الاعتماد العام وعلاقته بالكفاءة الإدارية في كليـات المجتمع الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الطريري، عبد الرحمن سليمان، (1998). **الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات العلـيم العـالي فـي الملكة العربية السعودية**، ورقة مقدمة إلى ندوة العلـيم العـالي فـي الملكـة العربيـة السعودية: رؤى مستقبلية، الجزء الثالث، الرياض: وزارة التعليم العالي.

عبد الهادي عاتكة ، (1987). **تقييم برنامج المهن التجارية فـي كليـات المجتمـع**، رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العريمي، حليس بن محمد بن حليس، (2007). **معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربيـة فـي سلطنة عمان**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بصور، سلطنة عمان.

الكيومي ، عبد الله عيسى، (2002). **تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفـاهيم إدارة الجـودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيهـا**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ليرموك، إربد، الأردن.

لجنة التعليم العالي بجمعية كليات ومدارس الشـمال، (2001). **الاعتمـاد الأكـاديمي للكليـات والمدارس**، ترجمة محمد بن شحات الخطيب، الرياض، مدارسا الملك فيصل.

مجيد، سوسن شاكر، الزيادات، محمد عواد، (2008). **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسـات التعليم العام والجامعي**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

معايعة ، عادل سالم، (2004). **إدارة الجامعات الاردنية كما يراها الأكـاديميون والإداريـون،** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

نشوان، يعقوب، (2004)، نوعية التعليم العالي الفلسطيني ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية فـي جامعـة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3-2004/7/5.

المراجع الأجنبية

Abu-Ashour, Khalifeh Mustafa, (1995). **Developing Accreditation Standards For Jordanian Universities.** Unpublished Dissertation, Oklahoma State University, USA.

Accreditation Council, (2004). **Requirements for Oman's System of Quality Assurance Higher Education.** Muscat: sultanate of Oman.

Adams, Susan Alexandria Stierheim, (2000). **Relationship between National Accreditation Standards and Graduate Knowledge As Measured By the National Counselor Examination for Licensure and Certification (NCE).** Unpublished Dissertation, Texas A&M University - Commerce, USA; AAT 9965837

Al-Bulushi, Khamos, Saleh, (2003). **Accreditation In International Context Prospects For Implementation In The Omani Higher Education System**. Unpublished Dissertation, University Of Pittsburgh, Phoenix, USA.

Baker, S., And Smith, G., (1998). Integrating Accreditation Into Strategic Planning. Community Collage. **Journal Of Research And Practice** (22): 2-6.

Baldrige National Quality Program, (2001). **Education Criteria For Performance Excellence,** Malcolm Baldrige Publisher.

Baldrige National Quality Program. (2004), "**Education Criteria for Performance Excellence** "Malcolm Baldrige Publisher.

Baldrige National Quality Program. (2006a). Program Web Site on the National Institute of Standards and Technology Web Pages.. Retrieved oct.. 15, 2008, from **www.quality.nist.gov.**

Becher, T. (1992). Making Audit Acceptable: A Collegial Approach To Quality Assurance. **Higher Education Quarterly** 46,4766.

Boland, H. (2001). **Creating The Council Of Higher Education Accreditation. American Council Of Higher Education**, Phoenix: Oryx Press.

Bontenbal, Kevin, (2006). **An Exploration of a Community College's Learning and Response to New Accreditation Standards for the Assessment of Student Learning Outcomes**. Unpublished dissertation, University of California, Santa Barbara, USA; AAT 3225089

Brancato, C. K. (1995). **New Corporate Performance Measures.** New York: Conference Board.

Braswell, K. (2003). The Money Chase In Higher Education, The History, How And Why Of Challenge And University Fund Raising. Retrieved On September, 2, 2008, From: **Http:// Plcs.Uark.Edu/Paper Series/Moneychase.Html.**

Brennan, J., P. Devries ,And R. Williams (Eds.) (1997). **Standards And Quality In Higher Education. London:** Jessica Kingsley.

Bubtana, Abdallah, (2003). **Experts Meeting On The Possible Impact Of Globalization On Quality Assurance And Accreditation Of Higher Education** In The Arab States Of The Gulf, Oman, Muscat 20- 22 September.

Burke, J. C., and Serban, A. M. (1997). **Performance Funding and Budgeting for Public Higher Education: Current Status and Future Prospects.** Albany, N.Y.: Nelson A. Rockefeller Institute of Government.

Campbell, C, (2001). **The Role Of Research In Knowledge Economy**. Paper Presented At The University Of 21st Century- International Conference, March 17-19. Muscat: Ministry Of Higher Education, Sultanate Of Oman.

Clawson, Stacey L., (2007). **Does Quality Matter? Measuring Whether Online Course Quality Standards Are Predictive Of Student Satisfaction In Higher Education.** Unpublished dissertation, Capella University, USA; AAT 3283697

Cohen, J. M. (1995). Capacity Building In The Public Sector: A Focused Frame Work For Analysis And Action. **International Review Of Administrative Sciences** 61,407422.

Coleman, P., and Jarred, A. (1994). Regional Association Criteria And The Standards For Collage Libraries: The Informal Roles Of Quantitative Input Measures For Libraries In Accreditation. **Journal Of Academic Librarianship**, 273-284.

Council for Higher Education Accreditation. (2000). **Core Academic Values, Quality, and Regional Accreditation: The Challenge of Distance Learning.** Washington, D.C.: Council for Higher Education, 2000

Craft, A., (1992). **Quality Assurance Higher Education**: Proceedings Of An International Conference. Hong Kong, London, Washington: The Faler Press.

Dill, D. D. (1992). Quality By Design: Toward A Frame Work For Academic Quality Management. In J. Smart (Ed.), Higher Education: **Handbook Of Theory And Research**, Vol. Vii. Newyork: Agathon Press.

Dill, D. D. (2000). Is Therean Academic Auditin Your Future?: Reforming Quality Assurance In Us Higher Education. **Change Magazine** 32(4),3441.

Dressel, P. L. (1987) **Handbook Of Academic Evaluation**, San Francisco: Jossey-Bass.

Eaton, J. S. (2005). **Accreditation and the Chief Business Officer/Chief Financial Officer. Baltimore,** Md.: Annual Conference of the National Association of College and University Business Officers.

Eaton, J. S. (2006). An Overview of U.S. Accreditation. Council of Higher Education Accred- itation, 2006. Retrieved Sept. 10, 2008, from **http://www.chea.org/pdf/Overview Accred_rev0706.pdf**

Ewell, P. (1988). Outcomes, Assessment, And Academic Improvement: In Search Of Usable Knowledge. In J. Smart (Ed.), **Higher Education Hand Book Of Theory And Research**, Vol. Iv. New York: Agathon Press.

Ewell, P. (1994). Developing Statewide Performance Indicators for Higher Education. **In** S. S. Ruppert (ed.), **Charting Higher Education Accountability: A**

Sourcebook on State- level Performance Indicators. Denver, Colo.: Education Commission of the States,

Faitar, Gheorghita Mihaela, (2006). **The Role of Accreditation in the Encouragement, Restriction and Steering Of Private Higher Education in Eastern Europe: A Case Study Of Romania.** Unpublished dissertation, State University of New York at Buffalo, USA; AAT 3213910

Frank, R. H.(2001) Higher Education: The Ultimate Winner-Take-All Market? **In** M. E. Devlin and J. W. Meyerson (eds.), **Forum Futures: Exploring the Future of Higher Education-2000** Papers. San Francisco: Jossey-Bass, 2001

Galuski, Tracy Lyn, (2005). **Directors and the Non-pursuit of NAEYC Accreditation: Varying Definitions of Quality.** Unpublished Dissertation, State University of New York at Buffalo, USA; AAT 3203916

Gardiner, L. F. (1994). **Redesigning Higher Education.** ASHE-ERIC Higher Education Report 7. Washington, D.C.: George Washington University, 1994

Gladhart, Marsha Ann, (2001). **A Model for Integrating Technology to Meet Accreditation Standards for Teacher Education Programs.** Unpublished Dissertation, Kansas State University, USA; AAT 3035648

Gormley, W. T. Jr. And D. L. Weimer (1999). **Organizational Report Cards**. Cambridge. Ma: Harvard University Press.

Grindle, M, S. (Ed). (1997b). The Good Government Imperative: Human Resoureses, Organizations, And Institutions. **In** M. S. M. S. Grindle (Ed), **Getting Good Government: Capacity Building In The Public Sector Of Developing Countries.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Grindle, M. S. (Ed.), (1997a**). Getting Good Government: Capacity Building In The Public Sector Of Developing Countries.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Honadle. B. W. (Eds.) (1986). **Perspectives On Management Capacity Building**. Albany, Ny: State University Of New York Press.

Horn, M. J. (1995). **The Political Economy Of Public Administration: Institutional Choice In The Public Sector**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Houghton, J. (1996). **Academic Accreditation: Who, What , When And Why?** Pork And Recreation, (13)2.

Jeffrey W. Alstete. (2006). **College Assreditiation Managing Internal Revitalization and Public Respect.** Publisher: Palgrave MacMillan.

Kaplan, R. S., and Norton, D. P. (2001). **The Strategy-Focused Organization. Boston**: Harvard Business School Press .

Kauth, William Allen, (2002). **An Outcomes Assessment Of The Athletic Training Education Program At Illinois State University For CAAHEP Accreditation.** Unpublished Dissertation, Illinois State University, USA; AAT 3064514

Kells, H., (1988). **Self-Study Process: A Guide For Post Secondary And Similar Service Oriented Institutions And Programs**, 3rd Edition, New York: American Council On Education And Macmillan Publishing Company.

Kerr, Kenneth P., (2003). **The Application of Accreditation Standards in the Assessment of Student Learning: A Case Study**. Unpublished Dissertation, Morgan State University, USA; AAT 3133762

Kettl, D (1997). The Global Revolution In Public Management: Driving Themes, Missing Links. **Journal Of Higher Education**, 65: 401-426.

Krejcie, R. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. **Education and Psychol Measurement,** 30(19), 607-610.

Lawrence, F. L. (2006). **Leadership in Higher Education: Views from the Presidency.** New Brunswick, N.J.: Transaction Books.

Lawrence, J. K. And Green, K. C. (1980) **A Question Of Quality: The High Education Rating Game,** Washington D.C.: American Association For Higher Education.

Lezberg, Amy, Kirle, (2003).). **Experts Meeting On The Possible Impact Of Globalization On Quality Assurance And Accreditation Of Higher Education** In The Arab States Of The Gulf, Oman, Muscat 20- 22 September.

Luby, Antony, (1999). Accrediting teaching in higher education: voices crying in the wilderness. **Quality assurance in education**, 7(4): 216-223.

Machado Dos Santos, S. (2002). Regulation And Quality Assurance In Transnational Education. In: Tertiary Education And Management.8 ,(2) ,112-97.

Manning, Robert J. E., (2006). **Investigating Multi-Dimensional Perfectionism and the Quality Of Life in Students Completing a Bachelor of Education Degree at Memorial University of Newfoundland.** Unpublished Dissertation, Memorial University of Newfoundland (Canada); AAT MR30484

Manyaga, Timothy, (2005) Standards To Assure Quality In Tertiary Education: The case Of Tanzania. **Quality Assurance In Education**, 16 (2): 164-168.

Martin, Michael, (2007). **The Cross-Border Challenge Of Higher Education: Comparing Experiences,** International Institute For Planning Http://Www.Unesco.Org/Iiep.

Massy, W. F. (2003). **Honoring the Trust**. Bolton, Mass.: Anker.

Mcdonald, L.M. And R.F. Elmore (1987). Getting The Job Done: Alternative Policy Instruments. **Educational Evaluation And Policy Analysis**, 9: 133-152.

McGlothlin, Jason M. (2001). Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs: An Evaluation of the Perceived Benefit of Core Curriculum Standards to Professional Practice. Unpublished Document, Ohio University. Retrieved From The Internet On May 14, 2008, From

http://www.ohiolink.edu/etd/view.cgi?acc_num=ohiou990214698

Merrell, Jeanne S., (2005). **The Effects Of NLNAC Program Accreditation Standards On The Designed Curriculum In A Community College Associate Degree Nursing Program**. Unpublished dissertation, Capella University, USA; AAT 3162627

Middaugh, Michael, (2007). Creating A Culture Of Evidence: Academic Accountability At The Institutional Level. New Direction For Higher Education, No14. P. 35.

Middle States Commission On Higher Education, (2006). **Characteristics Of Excellence In Higher Education: Eligibility Requirements And Standards For Acresititation. Philaselphia:** Middle State Commission On Higher Education.

Middle States Commission on Higher Education. (2006). **Characteristics of Excellence in Higher Education: Eligibility Requirements and Standards for Accreditation**. Philadelphia: Middle States Commission on Higher Education.

Miller, B. A. (2007). **Assessing organizational performance in higher education.** San Francisco: Jossey-Bass.

Miller, Marilyn Tebbs, (2003). **Accreditation Standards for Undergraduate Forensic Science Programs**. Unpublished Dissertation, Johnson & Wales University, USA; AAT 3106412

Mulligan, Daniel Francis, (2002). **Perceptions Of Superintendents Relating To State Standards For Accrediting Schools.** Unpublished Dissertation, The George Washington University, USA; AAT 3045483

Newman, F., and Couturier, L. K. (2001). The New Competitive Arena: Market Forces Invade the Academy. **Change**, 33(5), 1017

Norman. J. Boyan, (1978) **Handbook of Research on Educational Administration**. Chapter 16. Longman, New York & London.

North Central Association of Colleges and Schools, (2004). Higher Learning Commission, July2004. The Higher Learning Commissions Academic Quality Improvement Project. Retrieved Aug. 1, 2008, from **http://AQIP.org.**

North, D. (1990). **Institutions, Institutional Change, And Economic Performance**. Cambridge: Cambridge University Press.

Ostling, M. (1997). **Self-Evaluation For Audit A Tool For Institutional Improvement?** Paper Presented At The Inqaahe Conference, Berg-En-Dl, Southafrica,.

Pace, Gordon Thomas, (2002). **A Study Of The Relationships Between Financial Characteristics Of Schools And The Missouri School Improvement Program Accreditation Standards.** Unpublished dissertation, University of Missouri – Columbia. USA; AAT 3052204.

Pascarella ,E. T. And P. T. Terenzini (1991). How College Affects Students: Findings And Insights From Twenty Years Of Research. Sanfrancisco: Jossey-Bass.

Quality Assurance Agency For Higher Education (1998). **Quality Assurance In UK Higher Education: A Brief Guide**. Gloucester, Uk: Quality Assurance Agency For Higher Education.

Rhodes, F. H. (2001). **The Creation of the Future: The Role of the American University**. Ithaca, N.Y Cornell University Press.

Riker, Dennis Lee, (2007). **A Study Of The Governing Accreditation Standards Of The Educational Leadership Constituent Council For Educational Administration Programs In Conjunction With The Day-To-Day Responsibilities Of The Entry-Level Building Administrator.** Unpublished Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, USA; AAT 3286889

Rizzo, Christopher L. (2005). Utilizing The Council For The Advancement Of Standards In Higher Education Components As Benchmarks For Campus Activities Program. Retrieved from the internet on May, 20, 2008 from **http://etd.library.pitt.edu/ETD/available/etd-07182005-105544/**

Ruben, B. D. (2004). **Pursuing Excellence in Higher Education: Eight Fundamental Challenges.** San Francisco: Jossey-Bass.

Ruben, B. D. (2005a). **Excellence in Higher Education: An Integrated Approach to Assessment, Planning and Improvement for Colleges and Universities.** Washington, D.C.: National Association of College and University Business Officers.

Ruben, B. D. (2005d). **Linking Accreditation Standards and the Malcolm Baldrige Framework: An Integrated Approach to Continuous Assessment, Planning and Improvement.** Paper presented at the annual conference of the Middle States Commission on Higher Education, Baltimore, Md..

Scheele, J. P., P. A. M. Maassen ,And D. F. Westerheijden (Eds.) (1998). **To Be Continued Follow-Up Of Quality Assurance In Higher Education**.
aarssen, The Netherlands: Elsevier/ Detijdstoom.

Schray, V. (2006) Issue Paper 14: Assuring Quality in Higher Education. Secretary of Educations Commission on the Future of Higher Education,. Retrieved Sept. 10, 2008, from

http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/schray2.pdf.

Selden, W., K. (1990) **Accreditation: A Strength Over Standards On Higher Education**. New York: Harper And Bros.

Spellings Commission. (2006a). Final Report-Draft. Commission on the Future of Higher Education. Retrieved Aug. 9, 2008, from
http://www.ed.gov/about/bdscomm/ list/hiedfuture/reports/0809-draft.pdf.

Spellings Commission. (2006b). A National Dialogue: The Secretary of Educations Commission on the Future of Higher Education.Commission on the Future of Higher Education, Retrieved Sept. 1, 2008, from
http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/ index.html.

Sterian, P. E. (1992). **Accreditation And Quality Assurance**: Paper On Higher Education Series, Bucharest: European Centre For Higher Education.

Taylor, Thomas Michael, **(2001). Physical education at the Royal Military College of Canada: A case for academic accreditation.** Unpublished dissertation, Queen's University at Kingston (Canada); AAT MQ63378

TQM Collage, (2003). **Excellence In Higher Education**, Higher Education Workshop, Dub, March, 2003.

Trash, P. (1979). Educational "Outcomes" In The Accreditation Process. Academe,(74): 116.

Van Duzer, Eric Viard, (2000). **ABET Engineering Criteria 2000: A guarantor of quality?** Unpublished dissertation, University of California, Berkeley, 2000,; AAT 9979846

Volkwein, J. Fredericks, Lisa R. Lattuca, Betty J. Harper, Robert J. Domingo, (2006). **Getting In Sync: The Impact Of Accreditation On Student Experiences And Learning Outcomes.** Paper presented at the meeting of the Association for Institutional Research. Chicago, IL.

Waite, Lori (2004). **Implementing Student Learning Outcomes: The Link To Accreditation In California Community Colleges**. Unpublished Dissertation, University of San Diego, USA; AAT 3131502

Walenfeldt, E. (1983). **American Higher Education: Servant Of The People Or Protector Of Special Interests?** Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.

Wanda, E., Gill. (2006). Outcomes Assessment In The Accredititation Process. Bowie Dtate University Press.

Weinstein, L. A. (1993). **Moving a Battleship with Your Bare Hands.** Madison, Wis.: Magna.

Wellman, J. (2000) Accreditation Have To See Past Learning Objectives. **Chronical Of Higher Education** (47):2-3.

Western Association of Schools and Colleges. (2004). How to Become Accredited. Retrieved Oct. 24, 2008, from

http://www.wascsenior.org/wasc/PDFs/HowtoBecomeAccreditedManual8.4.06.pdf.

Wilson, R. (2001). Its 10 A.M. Do You Know Where Your Professors Are? Chronicle of Higher Education, Feb. 2, 2001. Retrieved Oct. 15, 2008, from **http://chronicle.com/free/ v47/i21/21a01001.htm**

Wingspread Group on Higher Education. (1993). **An American Imperative: Higher Expectations for Higher Education.** Racine, Wis.: Johnson Foundation.

Yilmaz, Harun, (2007). Identification Of Academic Program Strengths And Weaknesses Through Use Of A Prototype Systematic Tool. Digital Library And Archieves. Retrieved On May, 26, 2008 From

http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04112007-144403/

Yong, Bai & Pigott, Ron, (2004). Assessing Outcomes Using Program Assessment Portfolio Approach. in Journal of Professional Issues in Engineering: **Education & Practice:** Oct 2004 ,Vol 130 Issue 4, p246-254.

Young, K. E. And Chambers, C, M., (1980). Accrediting Agency Approaches To Acedemic Program Education. **In** E., C., Craven (Ed.) **Academic Program Evaluation:** New Direction For institutional Research (27), San Francisco: Jossy- Bass.

Young, K., E., (1979). New Pressures On Accreditation. **Journal Of Higher Education**(510): 139.

Young, K., E., Chambers, C., M., Kells, H., R., and Associates (1983). **Understanding Accreditation**. San Fransisco: Jossy-Bass.

الملاحق

الملحق (1)

أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية

كلية الدراسات التربوية العليا

قسم الإدارة التربوية

عزيزي .... الفاضل

عزيزتي .... الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الخاصة في فلسطين"، ولهذا الغرض فقد تم بناء استبانة مكونة من "81 " فقرة موزعة على تسعة مجالات، وهي: رسالة الجامعة وأهدافها، والإدارة وضمان الجودة البرامج التعليمية والتعلمية، والهيئة التدريسية الخدمات الطلابية مصادر التعليم والتعلم، وخدمة المجتمع الإدارة المالية والمرافق، والبحث العلمي.

وتأمل الباحثة منكم الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة بكل صدق وموضوعية.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

أولاً: البيانات الشخصية:

مكان الوظيفة		جامعة
		الوزارة
الرتبة الأكاديمية		أستاذ
		أستاذ مشارك
		أستاذ مساعد
		إداري
التخصص		إنسانية
		علمية
الجامعة		جامعة الخليل
		الجامعة العربية الأمريكية
		جامعة بيت لحم
		جامعة بيرزيت
		جامعة القدس
المؤهل العلمي		جامعي فما دون
		ماجستير
		دكتوراه
عدد سنوات الخبرة		أقل من 5 سنوات
		من 5-10 سنوات
		من 11-15 سنة
		أكثر من 15 سنة

ثانياً: فقرات الاستبانة

درجة الأهمية					الرقم	الفقـــــرات	درجة التوافر				
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
						المجال الأول: رسالة الجامعة وأهدافها:					
						أن تتسم أهداف الجامعة بالوضوح					
						أن تعكس رسالة الجامعة أهداف المجتمع الفلسطيني					
						تأكيد أهداف الجامعة على تحقيق التميز في الأداء الأكاديمي					
						اشتقاق الجامعة الأهداف العامة والفرعية لبرامجها من خلال رسالتها					
						ارتباط جميع الأهداف العامة لنشاطات الجامعة ورسالتها					
						أن تتسم رسالة الجامعة بالشمول لارتباطها بالأنشطة الرئيسية					
						اعتبار سياسة الجامعة عنصراً أساسياً للتطوير ولتحقيق معايير الجودة					
						أن تساعد أهداف الجامعة على اتخاذ القرارات الفاعلة بمرونة وفعالية					
						أن تجري الجامعة مراجعة منتظمة لتعديل رسالتها وفق المستجدات الحديثة					
						المجال الثاني: الإدارة وضمان الجودة:					
						قيام مجلس إدارة الجامعة بالتنسيق الجيد فيما بين مختلف أنشطة الجامعة					
						اشراف إدارة الجامعة على وضع السياسة العامة لعملها					
						تولية إدارة الجامعة اهتماماً خاصاً بالخطط المستقبلية					

درجة الأهمية					الرقم	الفقـــــرات	درجة التوافر				
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
						تصميم إدارة الجامعة برامج التعليم والتعلم فيها وفق الأهداف المحددة					
						تشجيع إدارة الجامعة الأعمال الإبداعية (الأكاديمية والإدارية)					
						تعزيز إدارة الجامعة العمل بروح الفريق في الجامعة					
						تعزيز إدارة الجامعة القيم الأكاديمية الإيجابية في مجتمع الجامعة (كتشارك المعرفة، وتوليدهـا ونشـرها)					
						عمل إدارة الجامعة على تحقيق معايير الجودة العالمية					
						استعانة إدارة الجامعة بذوي الخبرة والكفاءة من أجل تطوير معايير الجودة (الأكاديمية والإدارية) لديها					
						المجال الثالث: البرامج التعليمية والتعلمية:					
						توفير الجامعة النشرات الواضحة للطلبة حول البرامج الأكاديمية					
						قيام الجامعة بتقييم تحصيل الطلاب على أسس واضحة					
						قيام الجامعة بإصدار تقارير تقويم تعلم الطلاب بشكل منتظم					
						تحديد الجامعة المقاييس والكفايات التي يجب أن يكتسبها الطلبة بوضوح					
						تصميم الجامعة برامج التعليم وطرق التدريس وفق الأهداف المحددة					
						أن تساعد البرامج التعليمية للجامعة على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة نحو مجتمعهم					

درجة الأهمية					الرقم	الفقـــــرات	درجة التوافر				
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
						تصميم الجامعة البرامج التعليمية بهدف تطوير مهارات العمل الإبداعية لدى الطلبة					
						اتباع الجامعة خطط واضحة ومجدولة زمنيا لبرامجها التعليمية					
						تصميم الجامعة خطط حديثة لبرامجها التعليمية					
						المجال الرابع: الهيئة التدريسية:					
						تعيين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وفق أسس أكاديمية تخدم أهداف الجامعة					
						توفير الجامعة وصف مهام محدد لأعضاء هيئة التدريس					
						امتلاك أعضاء هيئة التدريس المؤهلات الملائمة لأداء عملهم					
						دعم الجامعة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيها					
						مساهمة أعضاء هيئة التدريس في تطوير رسالة الجامعة بشكل مباشر					
						مواصلة الجامعة تأهيل العاملين فيها لتحقيق قدر عالي من الجودة					
						قيام الجامعة بعمليات تقويم أعضاء هيئة التدريس بشكل منتظم يتفق مع أهداف الجامعة					
						قيام أعضاء هيئة التدريس بتطوير محتوى البرامج الدراسية					
						اعتبار الجامعة الأبحاث المنشورة أحد أهم معايير ترقية أعضاء هيئة التدريس فيها					
						المجال الخامس: الخدمات الطلابية:					
						اتباع الجامعة برامج ملائمة لتعريف الطلبة بخدمات الجامعة المتوافرة					

درجة التوافر					الفقــــرات	الرقم	درجة الأهمية				
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
					استخدام الجامعة سجلات الطلبة بشكل سليم وسري						
					توفير الجامعة للطلبة الخدمات الضرورية كالوجبات الغذائية بأسعار مناسبة						
					توفير الجامعة للطلبة فرص تطوير مهاراتهم الإبداعية من خلال مجالس طلبة منتظمة						
					حرص الجامعة على تزويد الطلبة بتعليمات مدروسة بعناية حول سلوكهم						
					توفير الجامعة السكن الملائم لطلبتها ولأعضاء هيئة التدريس						
					توفير الجامعة مراكزاً لبيع الكتب والأدوات الدراسية للطلبة داخل حرم الجامعة						
					اهتمام الجامعة بإرشاد الطلبة والبحث عن حلول مناسبة لمشكلاتهم						
					قيام الجامعة بتخطيط برامج لامنهجية للطلبة على نحو منتظم						
					المجال السادس: مصادر التعليم والتعلم:						
					استخدام الجامعة فريقا مؤهلا اكاديميا لإدارة مراكز التعليم والتعلم على اختلاف التخصصات المعرفية فيها						
					عمل كوادر مصادر التعليم والتعلم في الجامعة بالتعاون مع الهيئة التدريسية على تشجيع استخدام الطلبة للمصادر المتاحة						
					اتباع الجامعة نظم المعلومات في إدارة مصادر التعليم والتعلم						

درجة الأهمية					الرقم	الفقـــــرات	درجة التوافر				
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
						اعتبار مصادر التعليم والتعلم في الجامعة كافية لتحقيق الأهداف من إنشائها					
						إسهام مصادر التعليم والتعلم في تعزيز الحس البحثي لدى الطلبة والهيئة التدريسية					
						توفير الجامعة المنشورات والدوريات في مختلف تخصصات الدراسة بالجامعة					
						عمل الجامعة على تأهيل العاملين في مراكز التعليم والتعلم باستمرار					
						حرص الجامعة على بناء شراكات مع مؤسسات المجتمع التعليمية					
						توفير الجامعة للدعم المالي الكافي لتطوير مصادر التعليم والتعلم فيها					
						المجال السابع: خدمة المجتمع:					
						تلبية أهداف الجامعة في التخصصات المختلفة احتياجات المجتمع المحلي ذات العلاقة					
						حرص الجامعة على التعاون مع هيئات المجتمع المحلي في أعمال التوعية العامة					
						تشجيع الجامعة مشاركة أفراد المجتمع الجامعي بفعالية في نشاطات المجتمع المحلي					
						اتباع الجامعة خططاً واضحة المضامين حول دورها في التفاعل مع المجتمع المحلي					
						عمل الجامعة على تحسين سمعتها الأكاديمية في المجتمع المحلي					
						اتباع الجامعة آليات محددة للتعاون مع الجامعات الأخرى في المجتمع المحلي					

درجة الأهمية					الرقم	الفقــــرات	درجة التوافر				
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
						توفير الجامعة فرص التدريب المستمر لمؤسسات المجتمع المحلي					
						إصدار الجامعة منشورات دورية للمجتمع المحيط عن نشاطاتها الاجتماعية المختلفة					
						قيادة عملية التنسيق بين مجتمع الجامعة والمجتمع المحلي فريق مؤهل لهذه المهمة					
						المجال الثامن: الإدارة المالية والمرافق:					
						توفير الجامعة المرافق المناسبة لتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها (كالقاعات والمكاتب والمشاغل والمختبرات)					
						قيام الجامعة بالتخطيط لجودة المباني وفق الحاجات الأكاديمية					
						توفر الجامعة مختبرات تكنولوجية تسهم في تطوير نشاطاتها الأكاديمية					
						توفر الجامعة مركزاً بحثياً لمساعدة الباحثين على إجراء الدراسات البحثية على نحو مناسب					
						تخصيص نسبة محددة من عوائد الجامعة المالية لتطوير أدائها					
						محافظة الجامعة على نزاهة إدارتها المالية من خلال إدارة مالية ذات خبرة عالية					
						قيام الجامعة بإعداد ميزانيتها بالتنسيق ما بين الدوائر والأقسام المختلفة					
						محافظة الجامعة على قوة التمويل فيها من خلال إدارة مالية ذات خبرة عالية					
						إخضاع سجلات الجامعة المالية لتدقيق شفاف					

درجة الأهمية					الرقم	الفقـــرات	درجة التوافر				
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
						المجال التاسع: البحث العلمي:					
						وضع استراتيجية خاصة لإجراء البحوث العلمية					
						توفير دورية لنشر البحوث الأكاديمية المحكمة من مختلف التخصصات					
						تعاون الجامعة مع الخبرات البحثية من خارجها					
						تقديم الدعم المالي الكافي لتطوير أساليب البحث العلمي					
						اشتراك الجامعة في قواعد البحث العلمي عبر الانترنت					
						تقديم حوافز خاصة للباحثين المتميزين					
						توفير كافة المتطلبات البحثية في التخصصات المختلفة المتوفرة فيها					
						عقد المؤتمرات العلمية الخاصة بالأبحاث العلمية					
						تميز الجامعة في عمليات البحث العلمي التطبيقي أكثر من النظري					

الملحق (2)

لجنة تحكيم الأداة

اسم الجامعة	التخصص الدقيق	عضو هيئة التدريس	الرقم
الجامعة الأردنية	الإدارة التربوية	الأستاذ الدكتور سامي عبد الله خصاونة	1
الجامعة الأردنية	الإدارة التربوية	الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل	2
الجامعة الأردنية	التخطيط التربوي	الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني	3
الجامعة الأردنية	الأسس الاجتماعية والثقافة للتربية	الأستاذ الدكتور إبراهيم عبد الله ناصر	4
الجامعة الأردنية	علم المكتبات والمعلومات	الأستاذ الدكتر عمر أحمد همشري	5
الجامعة الأردنية	أصول تربية	الأستاذ الدكتور نعيم حبيب جعنيني	6
الجامعة الأردنية	الإدارة التربوية	الدكتور عاطف عمر بن طريف	7
الجامعة الأردنية	تعليم مهني وتقني	الدكتور هشام إبراهيم الدعجة	8
جامعة اليرموك	الإدارة التربوية	الأستاذ الدكتور نواف موسى الشطناوي	9
جامعة اليرموك	الإدارة التربوية	الأستاذ الدكتور صالح عليمات	10
جامعة اليرموك	الإدارة التربوية	الأستاذ الدكتور عدنان بدري الإبراهيم	11

الملحق (3)

لجنة تحكيم المعايير

الرقم	عضو هيئة التدريس	التخصص الدقيق	اسم الجامعة
1	الأستاذ الدكتور سامي عبد الله خصاونة	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
2	الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
3	الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني	التخطيط التربوي	الجامعة الأردنية
4	الأستاذ الدكتور إبراهيم عبد الله ناصر	الأسس الاجتماعية والثقافة للتربية	الجامعة الأردنية
5	الأستاذ الدكتور نبيل محمد علي الجعبري	رئيس جامعة الخليل	جامعة الخليل
6	الأستاذ الدكتور عدلي أحمد عبد الوهاب السمودي	قائم بأعمال رئيس الجامعة العربية الأمريكية	الجامعة العربية الأمريكية- جنين
7	الدكتور أحمد فاروق الأحمد	عميد شؤون الطلبة في جامعة بيرزيت	جامعة بيرزيت – رام الله
8	الدكتور محمد شاهين	عميد كلية الصحة العامة في جامعة ابوديس	جامعة القدس ابوديس- ابوديس
9	الأستاذ بصري أحمد عبد الوهاب سمودي	مدير عام التخطيط في وزارة التربية والتعليم العالي	وزارة التربية والتعليم العالي- رام الله
10	الدكتور زكي محمد يوسف صالح	مساعد رئيس الجامعة للتخطيط والتطوير- الجامعة العربية الأمريكية	الجامعة العربية الأمريكية - جنين

الملحق (4)

توزيع الأداة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١٦/١/١١/ ٢٥٤٤
التاريخ: ١٩/٥/١٤٣٠هـ
الموافق: ١٤/٥/٢٠٠٩م

معالي وزير التربية والتعليم العالي

دولة فلسطين

تحية طيبة وبعد،،

فأرجو إعلامكم أن الطالبة ميساء نجيب أبو بكر، من طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، تقوم بإعداد أطروحة بعنوان "تطوير معايير اعتماد أكاديمي للجامعات الفلسطينية الخاصة"، وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية التالية :-

- الجامعة العربية الأمريكية
- جامعة النجاح الوطنية
- جامعة بيت لحم
- جامعة بير زيت
- جامة القدس - أبو ديس
- جامعة الخليل

وأرجو التكرم بالموافقة والايعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالتها هو الأستاذ الدكتور سلامة طناش .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

- رئيس قسم الادارة والاصول
- أ.د. سلامة طناش

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية

نسخة/إلى أ.د. عميد كلية العلوم التربوية.
نسخه/الى الملف ٢/٨
س.س

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Fax: (962-6) 5355511 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

DEVELOPING ACADEMIC ACCREDITITATION STANDARDS FOR PALESTINIAN UNIVERSITIES

by

Maysaa Najeeb Abubaker

Supervisor

Dr. Salameh Tannash,Prof.

ABSTRACT

This study aimed at developing standards of academic accreditation of Palestinian universities. For achieving this objective the study witnessed the following steps:

1. Defining the objectives of the standards.

The objectives of these Standards are to be seen in developing integrated systems for the educational institutions in Palestine in an attempt to make the tools quality assurance available. So evaluation and strategic review systems will ensure a broad mission of the Palestinian high study institutions. These Institutions will apply middle and long run planning on the basis of participation.

2. Defining the principles of standards development as follows:

- Development by participation
- Academic criteria
- Quality of teaching chances
- Supporting the students
- Evaluation of the students
- Self evaluation

3. Designing the schedule of the suggested standards and their variables including different areas defined by the referees.

4. Establishing the schedule of suggested standards. For achieving this objective, related literature has been reviewed. The points of view of the sample were taken into consideration regarding the assessment of the significance of the suggested standards. The sample included all of employees of the Ministry of Higher Education in Palestine as well as all faculty staff and administration staff of the Palestinian universities. The survey included 2711 samples from which 73 samples from the Ministry of Higher Education and 2638 samples from the universities on both academic and administrative levels in the academic year 2008-2009. The used questioner included nine areas: the mission of the university, management and quality assurance, teaching and learning programs, faculty staff, student services, sources of teaching and learning, community service as well as financial management and infrastructure. Derivation of the most important standards based on the points of view of the survey samples.
5. Examining the assurance of the suggested standards through referees. Factor assurance has been found though using factor analysis.
6. Defining the suggested standards in the final form to make them available for the decision makers of the Palestinian academic institutions.

The study revealed the following suggestions:

- Strengthening the student services.
- Considering the needs of the society in establishing the mission of the university
- Regarding the international standards in developing the quality assurance.
- Establishing teaching programs on the basis of developed academic principles.
- Appointing the faculty members according professional qualifications.
- Completing the academic infrastructure.
- Establishing a center with the mandate of coordination between the university and the local community.
- Establishing professional and transparent financial management.
- Stressing the importance of the research for universities and community.